

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSOS CONSTRUÍDOS A
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOS DOCENTES EM FORMAÇÃO**

**VITÓRIA
2018**

ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSOS CONSTRUÍDOS A
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOS DOCENTES EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientadora: Professora Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA
2018

ÂNDREA TRAGINO PLOTEGHER

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERCURSOS CONSTRUÍDOS A
PARTIR DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS DOS DOCENTES EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Aprovada em ____ de Julho de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof.^a Dr.^a. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. José Francisco Chicon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esse trabalho os meus pais, Dilma e Jonas, minha fonte de inspiração e porto seguro, respectivamente.

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final dessa etapa reconheço que tive o amor, o carinho, o apoio, a colaboração de várias pessoas. Para vocês toda a minha gratidão.

A minha família Jonas, Dilma, Êndreo e Érik, obrigada por amparar a minha trajetória, que se sustenta pelo amor, carinho e confiança de vocês. Obrigada por celebrar junto as minhas conquistas.

Aos meus avós paternos e maternos. Toda a minha gratidão. Aqui representados pela minha avó Idalina que com sua generosidade infinita cuida de mim em detalhes. Serei eternamente grata pelo seu amor.

As famílias Tragino e Plategher pelo apoio e carinho de sempre.

A professora Zenólia Christina Campos Figueiredo, minha orientadora, obrigada pelos momentos de diálogo, orientação e pela confiança depositada em mim. Mas também pelas palavras de apoio ao reconhecer as minhas limitações e dificuldades no decorrer desse processo. Obrigada!

A amiga e professora Cláudia, minha luz no fim do túnel, obrigada pelo carinho e cuidado que tem comigo. Agradeço imensamente o seu apoio e colaboração para com esse trabalho, nos momentos de desespero e de glória.

Ao professor Francisco Eduardo Caparróz que a cada ano nos aproxima mais, uma relação de profissionalismo, amizade e carinho. Obrigada pelo estágio docente e os ensinamentos diários.

Aos professores Chicon e Ueberson pela leitura atenciosa e cuidadosa que fizeram na qualificação desse estudo. Obrigada pelas contribuições.

As amigas que carrego comigo onde eu for e sei que estão em total sintonia, Ayla e Ivi, a minha imensa admiração pela amizade que perdura há anos. Amor para uma vida inteira.

Aos amigos da cidade de Vitória, Aline Britto, Iasmini, Gabriela, Mariany, João Antônio, Rayana, Jéssica Lustosa, Sabrinny, Priscila, Felipe Schmidel, em especial a Raysa que passou noites me apoiando e a cada gole de café espantava o cansaço. Agradeço imensamente por cada dia vivido nesta cidade.

Aos amigos dos Laboratórios de estudos e pesquisas, Fratrio e Práxis, pela convivência e contribuições.

A Universidade Federal do Espírito Santo e ao Centro de Educação Física e Desportos, agradeço pelo ensino público e de qualidade. Uma relação que já perdura a 7 anos e pretendo que isso possa se estender por mais anos.

Aos formandos da turma de 2013/2 do curso da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES que gentilmente aceitaram participar dessa pesquisa. Serei sempre grata por dispor do seu tempo para as entrevistas, mas principalmente por contar a sua história de vida.

COMO É POR DENTRO OUTRA PESSOA

Como é por dentro outra pessoa
Quem é que o saberá sonhar?
A alma de outrem é outro universo
Com que não há comunicação possível,
Com que não há verdadeiro entendimento.

Nada sabemos da alma
Senão da nossa;
As dos outros são olhares,
São gestos, são palavras,
Com a suposição de qualquer semelhança
No fundo.

Fernando Pessoa

RESUMO

O objetivo da presente pesquisa foi de compreender a formação de professores em Educação Física, por meio da análise de como se constituem as experiências formadoras adquiridas no decorrer do processo de formação inicial, bem como analisar como estas interferem nas relações entre o sujeito e a profissão professor em Educação Física. A concepção da ideia de formação se estabelece dentro do entendimento das relações sociais estabelecidas entre o próprio sujeito, os outros, o ambiente/o mundo, que respectivamente são denominadas de autoformação, heteroformação e interformação. Neste sentido, a aproximação ao problema da pesquisa e as interpretações fundamentaram-se a partir do conceito gerador do objeto do estudo, que é o entendimento das experiências formadoras (JOSSO, 2004), e o conceito de identidade profissional Dubar (2005). As opções metodológicas foram pautadas na abordagem qualitativa, pelo uso da abordagem biográfica, que é a busca da compreensão de si, expressão utilizada para entender o processo de formação humana diante daquilo que somos, fazemos e desejamos ser. Para tanto, foram utilizados como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa. A pesquisa empírica foi desenvolvida no curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES, com entrada no campo pelo Seminário Articulador de Conhecimento. Foram entrevistados 12 discentes matriculados no último período do curso. Diante das análises feitas, surgiram duas sínteses, a primeira é que as experiências formadoras pré-profissionais se apresentam como referência na formação inicial, e em alguns casos como o principal filtro para legitimar a sua presença nos espaços formativos dentro da universidade. A segunda síntese é a inserção em outros espaços formativos para além do currículo prescrito, o que indica uma opção e uma escolha individual para ter, fazer e pensar sobre determinada experiência formadora e dita como algo relevante para a sua formação, ou seja, ocorre uma responsabilização do sujeito pela sua própria formação, sendo que nesses contextos foram adquiridos saberes de diferentes fontes. São nesses espaços formativos que ocorre a legitimação dos saberes adquiridos anteriormente e no decorrer da formação inicial.

Palavras-chave: Experiência formadora. Formação inicial. Identidade profissional.

ABSTRACT

The target of the present research was to understand the training of teachers in Physical Education, through the analysis of how the experiences are constituted acquired in the course of the initial training to analyze how they interfere in the relations between the subject and the teacher profession in Physical Education. The conception of the idea of formation is established within the understanding of the social relations established between the subject himself, the others, the environment/the world, which are respectively called self-training, heteroformation and interaction. In this sense, the approach to the problem of research and interpretations were based on the generative concept of the object of the study, which is the understanding of the formative experiences (JOSSO, 2004), and the concept of professional identity Dubar (2005). The options were based on the qualitative approach, using the biographical, which is the search for self-understanding, an expression used to understand the process of human formation before what we are, we do and we want to be. For that, were used as instrument of data collection the narrative interview. Empirical research was developed in the course of Graduation in Physical Education of the CEFD/UFES, with entrance in the field by Seminar Articulador of knowledge. We interviewed 12 students enrolled in the last period of course. In the face of the analyzes made, two syntheses appeared, the first is that the pre-professional training experiences are presented as a reference in the initial training, and in some cases as the main filter to legitimize their presence in the formative spaces within the university. The second synthesis is the insertion in other formative spaces beyond the prescribed curriculum, which indicates an option and an individual choice to have, do and think about training experience and said as something relevant to their training, that is, there is a responsibility of the subject for his/her own formation, being that knowledge from different sources was acquired in these contexts. It is in these formative spaces that legitimize the knowledge acquired previously and during the initial training.

Keywords: Training experience. Initial formation. Professional identity.

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 - Identificação dos espaços formativos no CEFD/UFES.....	121
--	-----

LISTA DE TABELA

TABELA 1 - Componentes a analisar nas experiências formativas.....	22
--	----

LISTA DE SIGLAS

ATIF	Atividade Interativa de Formação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CIIC	Comitê Institucional de Iniciação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
IC	Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior
LAEFA	Laboratório de Educação Física Adaptada
PAD	Programa de Aprimoramento Discente
PET	Programa de Educação Tutorial
PIAA	Programa Institucional de Apoio Acadêmico
PIB	Programa Integrado de Bolsas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PID	Programa de Iniciação à Docência
PIIC	Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
SAC	Seminário Articulador de Conhecimentos
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1. INTRODUZINDO O PROBLEMA: AS NARRAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL	19
2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ENTRE AS “CERTEZAS” E OS DESAFIOS	34
2.1 DEFESA PELA FORMAÇÃO	35
2.2 A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA	37
2.3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES	45
3. A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA	50
4. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	66
4.1 A ESCOLHA DO LUGAR DA INVESTIGAÇÃO	66
4.2 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFES	67
4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA QUALITATIVA: A ABORDAGEM BIOGRÁFICA	70
4.3 ACESSO AO CAMPO DA PESQUISA	78
4.4 DELINEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO: O USO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS	84
5. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS EIXOS E ANÁLISE DOS DADOS	89
5.1 FASE DE INICIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS ADQUIRIDAS ANTES DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE	95
5.1.1 Motivos que levaram a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e os primeiros contatos com o currículo de formação	96
5.1.2 As experiências esportivas pré-profissionais e suas implicações no processo formativo	101
5.1.3 Expectativas criadas em relação ao curso: Licenciatura e o Bacharelado	110
5.2 FASE DA INTEGRAÇÃO: OPORTUNIDADES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DO “FORMAR-SE” QUANDO ADULTO	116

5.2.1 A importância dos espaços formativos para a profissão professor de Educação Física.....	117
5.2.2 Estágios supervisionados obrigatórios	137
5.3 FASE DE SUBORDINAÇÃO: DILEMAS QUE CIRCUNDAM A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL	141
5.3.1 O processo de <i>tornar-se</i> professor	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154
APÊNDICE A – Carta de Apresentação	165
APÊNDICE B – Ficha individual	166
APÊNDICE C – Observação e participação no campo da pesquisa	167
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	172
APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista	174
APÊNDICE E – Unidades de significados	176

APRESENTAÇÃO

O foco da dissertação é a formação de professores em Educação Física de um curso de Licenciatura, sendo esta pensada como o desenvolvimento do discente ao longo da formação inicial. O interesse da pesquisa foi identificar a complexidade que envolve as oportunidades formativas vividas pelos discentes em um processo de formação.

Investigo a formação, a partir do conceito gerador do objeto do estudo, que é o entendimento das experiências formadoras (JOSSO, 2004)¹, adquiridas anteriormente e no decorrer da trajetória na formação inicial. Também o conceito de identidade desenvolvido pelo sociólogo Dubar (2005)². Esses dois autores ganham centralidade no estudo, pois atravessam as trajetórias individuais na compreensão do coletivo.

As provocações que emergem o objeto deste estudo surgem, prioritariamente, a partir das experiências que tive durante a minha formação, donde aparecem aprendizagens e “desaprendizagens”, certezas e dúvidas, encantos e desencantos. Essa mistura de sentimentos e emoções foi possível em virtude dos diferentes espaços e tempos que vivi dentro e fora da universidade.

Durante o tempo em que destinei para elaborar o objeto de estudo, indagava-me a respeito das contribuições dos espaços oferecidos dentro da universidade, como também fora dela. Nesse sentido tornam-se pertinentes as indagações: Quais eram os saberes adquiridos nesses espaços? Qual a contribuição deles para a formação docente? Qual o motivo que levavam os alunos a escolherem tal espaço? O interesse percorria por esses questionamentos.

¹ Marie-Christine Josso é autora do livro “Experiência de vida e formação” (2004) e professora aposentada da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Em sua tese de doutorado em Ciências da Educação intitulada “Caminhar para si”, ela dá ênfase ao uso da perspectiva biográfica como metodologia de pesquisa e de formação.

² Claude Dubar é professor de Sociologia na Universidade de Versailles-Saint Quentin e autor do livro “A socialização: construção das identidades sociais e profissionais” (2005).

Ao perceber a criação de diferentes oportunidades formativas as quais a universidade oferece e ao mesmo tempo reconhecer os problemas que envolvem a formação inicial de professores de Educação Física, nas diferentes dimensões que a atravessam, há, portanto, a necessidade de desenvolver um estudo que envolva os alunos concluintes do curso de Licenciatura em Educação Física, em que suas experiências formadoras ganham centralidade. Não ficando apenas no plano do que está posto na dinâmica curricular, mas ao que se relaciona com diferentes movimentos que permeiam a formação inicial dentro da instituição superior.

Por isso, o estudo busca compreender como se constituem as experiências formadoras dos alunos em um processo de formação humana e profissional (formação inicial)³ em um Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como analisar como estas interferem nas relações entre o sujeito e a profissão professor em Educação Física.

Tendo em vista toda a minha trajetória e como ela me influenciou a pensar no objeto de estudo, tem-se como objetivo central compreender a formação de professores em Educação Física, por meio da análise das experiências formadoras adquiridas durante o processo de formação, contada por meio das histórias de vida que influenciam na construção da identidade docente. Além do objetivo central, destaco os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o currículo de formação do Curso de Licenciatura em Educação Física;
- Identificar as possibilidades de experiências formativas oferecidas pela universidade enquanto uma instituição pública e gratuita;
- Identificar as experiências formadoras que os discentes construíram ao longo do processo de formação inicial, contada por meio das histórias de vida;
- Analisar os contextos que permitem aos discentes obter experiências formadoras, que não se vinculam estritamente à formação acadêmica;

³ Nóvoa (1995) afirma que o sujeito que está em formação tem implicação diretamente em um investimento pessoal, um processo onde se tem os seus próprios projetos e concepções, com vista à construção de uma identidade, que é, ao mesmo tempo, uma identidade profissional. Diante disso, a urgência de interação entre as dimensões pessoal e profissional para por fim dar um sentido as suas histórias de vida, identificando os saberes adquiridos.

- Compreender o papel das experiências formadoras na constituição da identidade docente.

O estudo justifica-se, dessa maneira, como necessidade de compreender o processo de formação de professores em Educação Física, por meio da análise das experiências formadoras, vividas em diferentes espaços e tempo, identificadas por meio das histórias de vida. Entende-se que as mesmas influenciam na construção da identidade docente e são também fontes para adquirir saberes necessários para a futura prática docente.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, circunscreveu-se a possibilidade de compreender o próprio processo formativo, expondo a minha história de vida, para a compreensão do leitor dos caminhos que levaram até ao objeto de estudo.

No segundo capítulo, faço uma revisão de literatura acerca dos temas referentes ao objeto da pesquisa que possibilitam o diálogo sobre formação de professores, mais especificamente a formação inicial. Pretendo estabelecer diálogos entre três eixos: a) o conceito de formação, b) a formação inicial para a docência e c) a pesquisa como princípio educativo.

No terceiro capítulo, trago uma revisão feita no campo da formação de professores em Educação Física, em que se pretende encontrar os problemas e as limitações da formação de professores, bem como as possíveis soluções propostas pelos estudos e pesquisas.

O quarto capítulo refere-se à discussão sobre os caminhos metodológicos que orientam a pesquisa, as suas características, os critérios adotados e uma descrição sobre o método utilizado para a coleta de dados. A investigação assume um caráter de pesquisa qualitativa, numa abordagem biográfica, com o uso das entrevistas narrativas como método de coleta de dados.

No quinto capítulo, descrevo o processo de construção dos eixos temáticos, bem como a discussão dos mesmos, na compreensão das experiências formadoras na

constituição da identidade docente. A análise dos dados se dividiu em três fases que demonstram a constituição das experiências por meio dos itinerários dos sujeitos participantes.

Por último, expomos as considerações finais, no sentido de colocar em destaque os resultados alcançados a partir da análise dos dados.

1. INTRODUZINDO O PROBLEMA: AS NARRAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS FORMADORAS NA FORMAÇÃO INICIAL

“Para compreender o processo formativo do outro é necessário, antes, compreender o seu próprio processo” (Ivor F. Goodson, 2008).

No embaraçamento das minhas memórias, pergunto-me como foi que cheguei até aqui e ao tema “formação de professores”. Este parece não ter fim e, cada vez mais, suscitam questões a serem pensadas. Há tantas fontes relacionadas a esse tema que me vejo diante de desafios, posições teóricas próximas, diferentes e contraditórias. Concordo com Garcia (2003) quando expõe que “hoje sabemos que a dúvida, a incerteza, a insegurança, a consciência do nosso ainda não saber é que nos convida a investigar, e investigando, podemos aprender algo que antes não sabíamos” (p. 16), e é com esse sentimento que começo mais uma etapa.

Parto do pressuposto de que para realizar a análise das experiências formadoras dos outros, é necessário, antes, fazer uma descrição e análise dos elementos formativos da minha própria experiência, para que não se torne uma incoerência, e seja também um exercício de “treinar” o olhar.

Esse início está baseado em uma abordagem (auto)biográfica, caracterizada como uma abordagem de formação centrada a partir do ponto de vista do sujeito adulto aprendente, como uma perspectiva de investigação-formação. Esse tipo de abordagem parte da ideia do professor como pessoa, daí a necessidade de articular a identidade pessoal e a identidade profissional (NÓVOA, 1995; JOSSO, 2004; GOODSON, 2008; NÓVOA; FINGER, 2010).

Para entender como cheguei até aqui, faço o uso das minhas memórias no sentido apontado por Cunha (2015),

O uso da memória como instrumento de reflexão tem sido cada vez mais recorrente nas ciências humanas e, em especial, na área da educação. Fomos compreendendo, ao longo do tempo e atingidas pelas rupturas

paradigmáticas contemporâneas, que a subjetividade está presente na forma como vemos o mundo e que a história é a matriz de nossos saberes (p. 174).

O que, por vezes, indica que preciso voltar aos espaços e tempos que me constituem. Nesse momento, vou me ater a narrar apenas os momentos que ocorreram durante a formação inicial, lembrando alguns momentos que foram importantes para compreender a construção da identidade docente. Ao entender a importância dessa fase, Pimenta e Anastasiou (2002) consideram a formação inicial como um conjunto de características, de ações e de sentimentos que o cerca e influencia o entendimento do que é ser professor.

Ao narrar às experiências, tem-se a compreensão do resgate do passado para ressignificar o presente,

[...] no entanto, tal resgate não se refere a uma memória necessariamente precisa, fidedigna e 'real' dos acontecimentos. Afinal, o que está presente em nós é o sentido, ou o significado, que atribuímos àquilo que pensamos ter ocorrido, e não os acontecimentos propriamente ditos (WARSCHAUER, 2017, p. 33).

Assim sendo, busco compreender as possíveis marcas da formação inicial deixadas em mim durante o processo de ensino e aprendizagem, relacionando com os saberes e as competências por mim adquiridas. Isso demanda um olhar reflexivo da minha prática e do movimento que se deu até “tornar-me professora”⁴. Esse olhar reflexivo é necessário para que as vivências, que são múltiplas, sejam transformadas em experiências formadoras. Para melhor entender esse conceito, aproprio-me dos estudos desenvolvidos por Josso (2004).

Josso (2004) enfatiza a ideia da experiência como formadora, aquela que está na perspectiva do processo de formação, de conhecimento e de aprendizagem do ponto de vista dos adultos aprendentes e que o mesmo está em consolidação ao longo de sua trajetória de vida. Tem-se o entendimento de que o sujeito está em

⁴ Tornar-se professora é uma expressão utilizada pela autora Roseli Aparecida Cação Fontana em sua obra “Como nos tornamos professoras?” (2000). Tornar-se está se referindo à ideia de que ser professor(a) é mais do que uma condição, é um processo no qual se insere as relações de trabalho e as práticas educativas. E que se opõe ao fato de que não se nasce professor(a) e não se faz professor(a) de repente e sim nos tornamos professores(as) com o tempo a partir de uma formação. Isso desvincula da ideia de dom atribuído à profissão professor.

constante formação, por isso o uso do termo aprendente, o que atribui, assim, características como dinâmico e em movimento para com a ideia da formação, sendo fácil “[...] compreender que o conteúdo da formação não se constitui num constructo estático e permanente” (CUNHA, 2010, p. 129).

Ao conceituar experiência formadora, Josso (2004) ressalta:

Essas “experiências” são “significativas” em relação ao questionamento que orienta a construção da narrativa, a saber: o que é a minha formação? Como me formei? Neste sentido, não se esgotam o conjunto das “experiências” que evocamos a propósito da nossa vida. Mas para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem, em outras palavras, essa experiência simboliza atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades (p. 47-48).

Para Josso (2004), a elaboração da experiência formadora envolve três modalidades: “ter experiências”, “fazer experiências” e “pensar sobre as experiências”⁵. Assim, considera-se uma experiência formadora aquela que se constitui com uma ou várias possibilidades de criar, (re)criar e inovar no âmbito da formação, sendo passível de significações e ressignificações.

Isso é visível a partir do momento em que você percebe a construção do conhecimento para além dos limites de um território⁶, aqui representado pela universidade. Muito bem salientado por Machado e Carvalho (2013) que diz que o “espaço da formação, que ultrapassa a delimitação de uma instituição de ensino, é o mundo da vida cotidiana que se apresenta à interpretação dos sujeitos cotidianamente” (p. 4).

⁵ As modalidades são entendidas da seguinte maneira: a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; c) “pensar sobre as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las, quanto aquelas que nós mesmos criamos (JOSSO, 2004, p. 51).

⁶ Dentro de uma diferenciação entre espaços, lugares e territórios, Cunha (2008) descreve os territórios como aqueles que “serão percebidos por indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as propostas e os programas de formação. Decorre, também, do tempo de ocupação, que revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas” (p. 186).

Como foi minha formação? Como me formei? E ainda acrescentaria, quais espaços e pessoas contribuíram para com a minha formação? São perguntas que me acompanham nesse momento inicial da escrita para mostrar os caminhos escolhidos até o objeto de estudo desta pesquisa.

Para isso, Medina (apud BOLÍVAR, 2002, p. 208) colabora dando uma sugestão de componentes a serem colocados em questão, no momento de análise e compreensão das experiências formadoras.

Tabela 1: Componentes a analisar nas experiências formativas

1. Contexto Contexto institucional e tempo que ocorreu a experiência formativa selecionada e narrada.	2. Conteúdo Conteúdo da experiência formativa em que consistiu pessoas, lembranças, etc.
3. Quem Sujeitos com os quais se realizou a experiência formativa: colegas e alunos.	4. Para quê Que finalidade/objetivo facilitou a experiência: objetivo que atingiu, em nível pessoal ou institucional.
5. Metodologia e meios Componentes metodológicos da experiência e meios que levaram a realizá-la.	6. Implicações Implicações sócio relacionais e projeção em nível pessoal, departamento e instituto.

Fonte: Medina (apud BOLÍVAR, 2002, p. 208).

Goodson (2008) também nos alerta da necessidade de ao trabalhar com as histórias de vida, localizar os contextos nos quais os sujeitos estão envolvidos. De fato, ao tratarmos sobre identidade, sabe-se que a subjetividade não é possível fora dos contextos sociais, daí a importância da concentração da teoria de contexto.

Ao desenvolver dialecticamente teorias da contextualidade, poderemos ligar nossas “estórias”, “narrativas” e “vidas” a padrões mais amplos de estruturação e de organização social. Por isto, a concentração em teorias de contexto constitui, efectivamente uma tentativa de resposta à crítica de que o escutar das vidas e da sua narrativa valoriza a subjectividade do indivíduo impotente (GOODSON, 2008, p. 24).

Diante das colaborações acima, começo identificando o contexto. O lugar que falo e de onde surgiram as oportunidades vivenciadas concentra-se na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), mais precisamente, no Curso de Licenciatura em Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD), sendo este o lugar precursor e que, a partir dele, houve uma ampliação dos espaços formativos.

Por isso, no decorrer do texto, irei identificar outros contextos que não se resumem a universidade, mas amplia, por exemplo, ao contexto escolar.

Por se tratar da minha história de vida, aspectos singulares e subjetivos irão aparecer nesse primeiro momento, pois compõem a minha identidade. Essa construção ocorre dentro do processo de formação humana e profissional, sendo que essas duas caminham juntas e se entrelaçam o tempo todo (NÓVOA, 1995).

Esse exercício da compreensão da identidade docente por meio das experiências formadoras que antecedem a formação inicial teve início na escrita de um memorial⁷ como Trabalho de Conclusão de curso (TCC), intitulado “Espaços/Tempos de Formação Inicial: a constituição de experiências em um curso de Licenciatura em Educação Física”, em que a minha história de vida é tomada como objeto de investigação. Esse momento foi pertinente para que eu pudesse me reconhecer no processo e para delinear quais os próximos passos que eu daria. Observa-se que dou sentido ao passado para compreender o presente e pensar as expectativas do futuro.

Tem-se a clareza desse movimento a partir do que Warschauer (2017) escreve.

Entretanto, é com o olhar de hoje que construo o sentido dessa história. O distanciamento permite um olhar panorâmico e a descoberta de ligações entre as vivências até então sentidas como circunstanciais, quase aleatórias. Mas essa pesquisa não é algo confortável, nem fácil, demanda um esforço que envolve, além da racionalidade, um trabalho com a subjetividade e a sensibilidade (p. 28).

⁷ Quero salientar o cuidado que temos que ter ao escrever um memorial, que aparentemente parece algo simples, mas para quem é ao mesmo tempo objeto de estudo e o próprio pesquisador, é uma tarefa complexa. A participação e inserção em vários espaços, para além das disciplinas, demonstram a preocupação com uma formação mais ampla. Faço um paralelo, aqui, na questão que, para entender a profissão docente, é preciso estabelecer um viés reflexivo sobre suas trajetórias, que no memorial se configuram como experiências formadoras. Para pensar a construção da narrativa (auto)biográfica, trago Paulo Freire, cujos escritos na obra “À sombra desta mangueira” (2012), traz reflexões que nos ajudam a pensar essa ação de escrever um memorial. No momento da escrita, “[...] é interessante pensar agora como a mim sempre me foi importante, indispensável mesmo, *estar com*. Na verdade, para mim, *estar só* tem sido, ao longo de minha vida, uma forma de *estar com*” (FREIRE, 2002, p. 27, grifo do autor). O ato da escrita, na forma de “*estar com*”, faz com que “[...] recolhendo-me conheço melhor e reconheço minha finitude, minha indigência, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento” (FREIRE, 2002, p. 28). No momento da escrita, mesmo parecendo estar só, sempre estamos em harmonia com todos os sujeitos que contribuem na construção da nossa identidade, ou seja, na forma de “*estar com*”.

Retomando algumas das lembranças do meu percurso formativo, recordo-me que, no ano de 2014, finalizei o curso de Licenciatura em Educação Física. Conclui a primeira fase que trata de uma escolha que vem carregada com muitos significados e conflitos internos. Quando retorno aos meus escritos, vejo que parte da minha influência na escolha do curso perpassa pela aproximação e gosto por esportes e, em sua grande maioria, não foi nenhum contato com os esportes altamente sistematizados e sem quase nenhuma estrutura. Outro fator que menciono foi a minha participação em atividades esportivas, para além do contexto escolar, pois participava do time feminino de Futebol de Campo junto com minha mãe e disputávamos alguns torneios na região onde morava.

Essa aproximação entre a prática esportiva e a escolha do curso em Educação Física é identificada nos estudos da área. Figueiredo (2004, 2008) afirma que a experiência ligada ao esporte, ou mesmo à afinidade com atividades corporais, é considerada, no momento da escolha, apenas se as influências sociais e culturais dos alunos permitirem. Essa constatação na pesquisa realizada com um grupo de alunos vem ao encontro da minha realidade que, no decorrer dos anos, apresenta-se cada vez mais forte à medida em que conhecemos melhor a área.

A aproximação com os esportes, de certa forma, já estava um pouco mais clara no processo de formação. Nem tudo estava resolvido. Existia outro fator que precisava ser compreendido e ressignificado por mim: a docência.

No meio dessa história, recordo a profissão da minha mãe: Professora. Ela exercia a docência antes mesmo de receber qualquer titulação de Ensino Superior. Naquele momento, cursar o Magistério era suficiente para exercer a docência para as séries iniciais. O dia a dia com todas aquelas crianças interioranas foram os seus primeiros ensinamentos para ministrar aula de todas as disciplinas. Toda a sua dedicação com a escola, com os alunos e com os pais apresentava aspectos positivos na escolha para com a docência. Nesse ponto há uma ressalva, poucas eram as profissões destinadas às mulheres, e ser professora não era apenas uma escolha em meio a tantas outras, era quase um destino. Diferente do seu tempo, tive a oportunidade de escolher ser professora dentre tantas outras profissões.

Ao ingressar na graduação, carregava comigo entendimento sobre o que é Educação Física, que entendia como uma profissão atrelada aos esportes e às atividades físicas somente. Também tinha uma concepção acerca da função na escola e como deveria ser o trabalho de um professor de Educação Física. Isso não quer dizer que permaneço com a mesma concepção de Educação Física, apenas desconstruí algumas das concepções que tinha e formulei outras, dentro das possibilidades e a sua relevância na formação dos sujeitos no contexto escolar.

Menciona-se, nesse momento, a construção identitária, que “de um lado, como uma trajetória composta de uma tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, igualmente composta de uma relação dialética de conhecimento [...]” (JOSSO, 2008, p. 20). Esse movimento de tensão permanente é chamado de “**conformização**”, que é a identificação com o outro, e de “**singularização**”, que é busca pela diferenciação (JOSSO, 2008, grifo nosso).

Ao encarar e viver a escolha carregada de pré-conceitos, senti a necessidade, juntamente com o desejo, de estudar a área. O desejo de estudar implicava estar em consonância com vários outros sujeitos e espaços, pensando sempre na articulação dos significados da dimensão institucional (profissão) e dimensão pessoal, entre certezas e incertezas, risos e tensões. Tudo isso para compreender a própria vida.

A integração desses aspectos fez com que eu entendesse que a formação profissional percorria por diversos contextos. A formação parecia exigir de mim algo a mais e, aos poucos, por meio das relações, fui percebendo que podia e devia encontrar caminhos para responder a questões que surgiam nas disciplinas curriculares. As respostas, em sua maioria, não estavam na sala de aula. O diálogo entre o currículo de formação, a aproximação com a escola e uma formação cultural foi necessário para perceber a professora que sou hoje e como quero ser.

O contato imediato com a escola me fez questionar a minha profissão, visto que, em alguns momentos, ela foi posta em cheque por causa dos desafios que vêm de encontro a ela: aulas não concluídas com sucesso, alunos que se dispersavam, ausência de ideias em determinadas situações. Situações como estas podem não nos oferecer muito tempo para que possamos fazer uma análise do processo de

ensino, o que causou um sentimento de descrença em relação à profissão. E, nesse momento, nenhuma leitura respondia às minhas inquietações.

Warschauer (2017) considera que a investigação da própria vida requer também falar dos momentos de “desconforto”, dos “distanciamentos” e das “transformações de perspectivas” da prática docente que, segundo ela, são características comuns ao analisar as narrativas de professores, sendo também fontes de aprendizagens.

A participação da ATIF⁸ e o contato com professores universitários me possibilitaram ser bolsista vinculada ao Laboratório PRÁXIS⁹ – Centro de Pesquisa de Formação Inicial e Continuada em Educação Física. Estudar as disciplinas obrigatórias e exercer outras funções como: auxiliar as pesquisas que estavam em andamento, participar de reuniões do grupo, organização de eventos, encontros em grupo para o estudo de textos que tratavam sobre a Educação Física e formação de professores.

A participação dos Ciclos de Debates do PRÁXIS foi outro momento significativo na minha formação, porque foi bem no início da graduação e era tudo muito novo. Dentro das temáticas, deparei-me com “O protagonismo dos/as alunos/as nas aulas de Educação Física: pressupostos teórico-metodológicos” e “Registro nas aulas como instrumento para a reflexão e constituição do ser professor de Educação Física”. Nesse momento, mantive-me próximas de discussões que pensam a ação pedagógica do professor de Educação Física, enfatizando a necessidade de pensar o protagonismo dos alunos nas aulas, considerando-os como produtores de cultura e em qual medida isso influencia no processo de ensino aprendizagem.

Apropriar-se desses momentos e dessas perspectivas de formação até essa etapa fez com que tivesse a determinação de participar de outro espaço. Estou me

⁸ Atividade Interativa de Formação é uma unidade curricular que formaliza o tempo institucional para o desenvolvimento do conhecimento construído na e pela experiência de aprender a “ser professor”, articulando o conhecimento experiencial com a reflexão sistemática. As ATIF's contemplam, dentre outras possibilidades, estudo de campo, grupos de trabalho e/ou estudo, atividades/projetos desenvolvidos junto a disciplinas do curso da Licenciatura em Educação Física ou de outros cursos da universidade e projetos de extensão.

⁹ Grupo de pesquisa registrado no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

referindo ao PIBID¹⁰ que marcava um novo ciclo no meu processo de formação. Agora precisava entender o PIBID¹¹ enquanto um projeto que não estava presente somente na Educação Física e na UFES.

O PIBID foi um espaço de troca de experiências entre bolsistas, professores supervisores, alunos, professores voluntários e o coordenador. Um lugar de encontro semanal para estudar, discutir, pensar, refletir, compartilhar e tencionar os conhecimentos relacionados à prática docente. E, para além de tudo isso, o PIBID se constituiu como espaço de estabelecer laços de amizade, de convívio, aprendizagens, e desentendimentos dentro de um grupo que trabalha com pensamento no coletivo.

Os espaços de trocas de experiências e aprendizagens não se deram em apenas um lugar, mas em vários locais e em contextos diversos. Destaco aqui os espaços de diálogo, fomentando que a partir dos saberes construídos em cada espaço, tive condições de fazer uma conexão entre eles e avançar nos estudos que circulam sobre a formação docente. Entre eles está a universidade, considerando como o espaço de formação inicial e continuada e que possibilitou uma aproximação como o PIBID que, por sua vez, era um espaço de encontros para pensar, discutir e sistematizar os planejamentos, como também, refletir e problematizar as intervenções realizadas.

¹⁰ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a finalidade de valorizar a formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

¹¹ Conforme apresenta o art. 4º do regulamento – Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013, o PIBID tem como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013).

Ressalto as escolas participantes do projeto, consideradas como espaço que, de forma não hierárquica, dialogaram com a universidade e contribuíram com a formação inicial e continuada dos sujeitos envolvidos. O PIBID contava com duas escolas parceiras e essas são consideradas, por mim, como um espaço de apoio e de colaboração na constituição do ser professora.

Na minha visão, esse contato mais “íntimo” com a escola fez com que diminuísse a crítica contida em estudos em que “a prática é compreendida como sendo a aplicação da teoria, à universidade se atribuiu a condição da formação teórica e a escola foi somente vista como espaço de aplicação prática” (CUNHA, 2010). Nesse contato, pude perceber os significados da docência dentro do contexto escolar e entender a escola como espaço para surgimento de novas questões, de contradições e, também, de respostas.

Estar nesse contexto, fez-me colocar em prática algumas teorias discutidas em disciplinas curriculares, pois existia um impasse entre a Educação Física que havia vivido enquanto aluna e a Educação Física que vinham me apresentando no decorrer dos dias. A minha prática na escola me possibilitou (re)pensar o ensino da Educação Física. No mesmo contexto, tive um enfrentamento com a realidade escolar, considerado como um importante espaço de compreensão e ressignificação da profissão docente e, ao mesmo tempo, da Educação Física enquanto campo de conhecimento.

Ao mesmo tempo em que me encontrava na condição de bolsista de iniciação à docência, encontrava-me, também, como bolsista voluntária de Iniciação Científica (IC)¹² por entender a pesquisa como um dos eixos na formação, e como a pesquisa científica é fundamental na carreira dentro da universidade, principalmente quanto à pesquisa na formação dos professores e como estes sujeitos podem construir novas percepções do conhecimento sobre como ensinar na reflexão crítica de alguma atividade proposta, pensada, na maioria das vezes, contextualizada historicamente.

¹² O Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) é um programa voltado para a iniciação à pesquisa, de estudantes de graduação universitária da UFES (cf. CNPq, RN-25/2005, de 04/11/2005). Ele visa, fundamentalmente, incentivar a carreira científica dos estudantes de graduação que apresentam bom desempenho acadêmico, preparando-os para a pós-graduação. Para tanto, estes estudantes participam ativamente de projetos de pesquisa com reconhecida qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, de forma individual e continuada.

Entende-se que a pesquisa possa vir a ser uma releitura dos momentos significativos e daqueles que precisam ser reelaborados e repensados para gerar uma nova ação.

Ao subprojeto “A reflexão-ação das/nas práticas pedagógicas”¹³, couberam as reflexões que envolvem a prática pedagógica dos professores de Educação Física com o foco para a minha própria prática, no envolvimento com os meus pares. A discussão da pesquisa se daria em torno da formação inicial e da formação continuada dos professores em atuação, tanto das escolas públicas como do professor universitário. Diante disso, entendi que seria trabalho crítico-colaborativo (alunos-bolsistas, professores supervisores e coordenador de área).

Essas dimensões coletivas, as quais considero legítimas, permitiu-me pensar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física de forma crítico-colaborativa. Sendo assim, esses encontros geraram momentos de formação que contribuíram com a minha constituição docente, já que me possibilitaram estabelecer articulações entre teoria e prática ao fomentar o diálogo entre a universidade e escola pública.

Muitas foram as situações-problemas que surgiram no decorrer das intervenções e que foram trazidas ao grupo para a discussão e replanejamento das aulas.

Existe, primeiramente, um momento de surpresa – um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHON, 1995, p. 83).

Para agregar toda essa experiência adquirida no PIBID, e ter a oportunidade de estar em um grupo e com líderes que se preocupam com a formação dos alunos, tive a possibilidade de participar de um momento que para mim era algo novo, mas que mergulhei afundo na ideia.

¹³ Acesse ao relatório final nos Anais da Jornada Científica da UFES no link: http://portais4.ufes.br/posgrad/anais_jornada_ic/desc.php?&id=5430.

Partindo de uma preocupação pessoal para com um grupo de alunos, surge um projeto, um anseio de um professor em despertar nos alunos em formação o desejo a respeito de uma formação cultural. Isso se apresentou como uma lacuna no grupo, e tem-se o entendimento de como podem ser significativas as experiências estéticas, principalmente pensando naqueles que futuramente irão se dedicar à formação de outros seres humanos. Estou me referindo ao que foi chamado de Oficina de formação acadêmico-cultural¹⁴, idealizada e efetivada pelo professor-coordenador, enquanto esteve na coordenação do PIBID/Educação Física, oferecida aos alunos que se encontravam no programa.

O intuito era que os alunos pudessem ter acesso a uma formação não apenas pedagógica, técnica e científica como é comum nas licenciaturas, mas ter acesso a uma formação cultural, levando em consideração os diferentes tipos de linguagens e manifestações culturais tais como: teatro, dança, música e visitas a museu.

Entende-se a formação cultural como,

[...] a formação cultural está inserida no desenvolvimento histórico do homem, não apenas como reflexo das condições existentes, mas como possibilidade de transformação destas. Entendendo a educação como práxis humana, os conceitos de formação cultural e educação tornam-se indissociáveis na construção do homem no mundo através de sua história, constituindo-se dialeticamente no mesmo processo. A educação, como processo de formação, possibilita ao homem inserir-se no fluxo histórico-cultural como sujeito, servindo-se do próprio entendimento, sem a tutela de outrem (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 231).

Dentro da concepção de que a educação e a formação cultural são condições indissociáveis, o papel do professor ganha centralidade à medida em que reconhecemos a sua função no processo de formação humana dos alunos. Manter essa conexão é oferecer aos seus alunos reconhecimento e autonomia, reconhecimento por entender que são pertencentes a uma cultura, tradição e autonomia para alcançar novos olhares e ir para além daquilo que está sendo imposto, construindo assim novos conhecimentos. Além disso, há uma preocupação

¹⁴ A oficina foi pensada em uma formação cultural por meio de uma viagem à cidade de São Paulo, realizada no mês de novembro de 2012, algo precursor, mas que depois seria o começo, o despertar para que acontecesse em outros lugares. Tinha como objetivo proporcionar experiências na formação dos licenciandos bolsistas (PIBID e PIBIC), atuantes no Subprojeto Educação Física do PIBID.

com a sua própria formação e, também, com a sua profissionalidade, como reitera os autores Bandeira e Oliveira (2012).

A figura do professor é central neste processo e, também, ele deve fazer sua autocrítica; é necessário que reconheça os tabus que permeiam sua imagem e se impõem como preconceitos psicológicos e sociais, para assim poder combatê-los e eliminá-los. Os educadores precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadores culturais, envolvidos no processo de construção de uma memória histórica com produção de significados, desreificando o conhecimento, tentando apresentá-lo como recriação de construções passadas e como possibilidade de criação de projetos futuros (p. 231).

A oficina¹⁵ conseguiu fazer com que rompessem barreiras e nos fez descobrir novas maneiras de ler o mundo, não apenas lendo palavras escritas, mas por meios de sensações vividas ao interagirmos com diversos movimentos culturais, lapidando o processo de humanização e sensibilidade. Pensar para tentar entender o mundo a nossa volta é, portanto, um grande meio de crescimento, amadurecimento¹⁶ e, até mesmo, diversão, pois quem se permite conviver com os questionamentos se sensibiliza e se humaniza, tendo melhores possibilidades de desenvolver o senso estético e ético, de lidar com afetos e situações diferentes.

Para além dos momentos que se direcionavam para a Educação Física, a proposta da oficina de formação acadêmico-cultural destaca, também, o entendimento de,

[...] que as vivências culturais sejam nos espaços educativos, ou em locais institucionalizados, como museus, por exemplo, ou mesmo o que denominamos patrimônio imaterial, não ocorrem de forma frequente. Muitas vezes porque os sujeitos não se sentem aptos ou ainda aquém, e, não se apropriam destes saberes. Consideramos, então, que todo membro da sociedade será mais atuante nela e dela melhor desfrutará, quanto maior for o espectro de seu conhecimento, o que em contrapartida reverterá em benefício para as suas demais práticas de vida, individuais ou coletivas, incluindo aí as profissionais (BRASIL, 2012, p.2).

¹⁵ Vale considerar que este foi um projeto pioneiro e isolado na UFES que contou com o apoio da Coordenação Institucional do PIBID/UFES e da Diretora do Centro de Educação Física e Desportos. Dentro da proposta do projeto, os bolsistas puderam, por meio de visitas orientadas, conhecer instituições públicas e privadas como Pinacoteca, Sesc Pompéia, Estação da Luz, Sala São Paulo, Feira de antiguidades do Bexiga, Bairro da Liberdade, Museu do Futebol, Museu do Brinquedo, Museu da Língua Portuguesa, Museu da Imagem e do Som, Casa das Rosas, Jogos de Futebol, Ópera, Musicais, entres outros espaços. Esses espaços eram desconhecidos e inacessíveis até o momento.

¹⁶ A ideia partiu do subcoordenador do grupo e a concretização da mesma se deu de forma coletiva, na divisão de tarefas como agendamento dos espaços, estabelecer diálogos com professores de outra universidade, reserva de hotéis, entre outras funções que eram necessárias para a sua realização. Esse movimento também demonstra uma oportunidade de amadurecimento e autonomia.

A oficina conseguiu fazer com que tivesse um olhar mais apurado em relação ao modo de “ler” o mundo, despertando a necessidade de viver e sentir novas sensações. Isso se relaciona com a minha formação¹⁷ quando, simplesmente, trabalhamos um conteúdo e não damos conta de entendê-lo na sua dimensão. Iniciativas como essa fazem com que

[...] nos humanizamos e nos tornamos mais sensíveis; temos acesso também a novos valores e ideias. Pensar para tentar entender o mundo à nossa volta é, portanto, um grande meio de crescimento, amadurecimento e até mesmo diversão, pois quem voa nas asas dos questionamentos se sensibiliza e se humaniza, tem melhores possibilidades de desenvolver o senso estético e ético, de lidar com afetos e situações diferentes (BRASIL, 2012, p.5).

Essa seleção de experiências formadoras que compõe a introdução desta pesquisa é caracterizada como aquela que me tocou e que, de fato, me fez questionar a minha identidade, os meus sentimentos, as minhas vontades; identificar os saberes adquiridos, as competências, ressignificar a minha profissão e o sentido que vinha dando a ela. Tem-se um “reconhecimento da experiência nos processos de formação que supõe que esta seja encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo de sua vida, ao processo de sua autoconstrução como pessoa” (CUNHA, 2010, p. 135).

Para pensar a formação para o magistério, Tardif (2002) tem nos ajudado com seus estudos a reformulação que leva em conta os saberes dos professores a partir das suas realidades cotidianas. Essa reformulação “[...] expressa a vontade de encontrar, nos cursos de formação, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas” (p. 23).

¹⁷ Isso surtiu efeito na minha formação e continuo a participar de projetos que prosseguem com o cuidado com a formação cultural e estética, que nesse momento já incluo como formação continuada. Nesse caso, participo ativamente em três projetos. O projeto de extensão “Educação e Cinema: A formação cultural dos professores em tela” e o projeto de pesquisa “Educação e Cinema: A formação cultural na constituição de identidade docente – perspectivas autobiográficas”, sendo que os dois dialogam e são coexistentes. E o curso de Extensão ofertado pela faculdade Estácio de Sá (Vila Velha) com o tema “A escola vai ao cinema: Formação de professores/as em gênero e diversidade”. Todos os três projetos tratam o cinema como linguagem.

Não faz mais sentido pensar uma formação que seja fundamentada apenas nos conhecimentos disciplinares e que devem ser aplicados na prática, mas que o corpo docente e discente tem a sua função na produção de saberes tanto quanto a comunidade científica. Diante disso, o autor define o saber docente como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p.36). Dentro da tipologia dos saberes, o pesquisador defende que o saber da experiência merece atenção no processo formativo.

Diante dessa situação, os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com a sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

Percebe-se que a minha própria história, tomada como objeto de observação, análise e compreensão, indica como o lugar que as experiências formadoras ocupam dentro do processo de formação. O processo de formação inicial, tomado a partir das experiências formadoras, constitui um espaço para a ocorrência das configurações identitárias (DUBAR, 2005), que dão origem à constituição de uma identidade profissional docente.

Para Dubar (2005), o conceito de identidade profissional começa se esboçar quando se considera que este conceito é socializado, e a partir do contexto profissional que o sujeito está inserido, e passa a assumir um caráter coletivo. Desse modo, as identidades começam a ser construídas e ganham diferentes significados em tempos e espaços no decorrer da trajetória formativa, compondo-se em várias identidades, por isso a ideia de ter características como mutável e ‘inacabada’.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: ENTRE AS “CERTEZAS” E OS DESAFIOS

O tema sobre o processo de formação de professores é abordado em muitos trabalhos de pesquisas e em obras como a de Rubem Alves, como é o caso da crônica intitulada “Sobre nabos crus e professores” em que há uma reflexão sobre esse processo de formação e quando o autor faz uma analogia em como deve ser pensada a fase inicial da mesma.

Ele nos diz o seguinte:

Podem me acusar de ingênuo e romântico: afirmo que a renovação da educação terá que passar pela transformação afetiva dos professores. A primeira pergunta que se deveria fazer a alguém que se candidatasse a uma posição de professor deveria ser: "O senhor gosta dos alunos?" Caso a resposta fosse afirmativa, a segunda pergunta se seguiria: "E qual é o primeiro prato que o senhor lhes serve? E se ele responder que é mandioca e nabos crus, sem tempero, ele ganha logo um emprego na universidade de Lagado (RUBEM ALVES, 2012, p. 138).

Essa passagem é um resumo da crônica referindo-se a que a formação deve começar com aquilo que já faz parte do cotidiano dos alunos e não com teorias e pensamentos incompreensíveis, por isso o uso da mandioca e nabos crus e não de pratos prontos. Ao mesmo modo, pensa-se a formação inicial de professores, como um espaço onde não se encontram respostas prontas e métodos infalíveis para uma educação de qualidade e sim pensar nos “recursos com vista a analisar e a enfrentar uma grande variedade de situações” (PERRENOUD, 1997, p. 138).

Por isso, neste capítulo, é fundamental discorrer sobre o que vem sendo escrito pelos autores do campo da formação de professores. Neste sentido, pretende-se estabelecer diálogos entre três eixos: a) o conceito de formação, b) a formação inicial para a docência e c) a pesquisa como princípio educativo.

2.1 DEFESA PELA FORMAÇÃO

A formação aparece como o instrumento mais eficiente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à prática profissional e ao trabalho. Não há dúvidas da crescente preocupação com a formação, uma vez que a sociedade detém cada vez mais informações que, por vezes, chega instantaneamente. García (1999) trata o conceito “formação” sempre associado como uma ação que requer formação para algo, para alcançar determinado objetivo.

Assim a formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19).

Pineau (apud MOITA, 1995) afirma que “o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos espaços limitados e precisos, mas também como acção vital de construção de si próprio” (p. 114).

A defesa da palavra formação, pensada aqui, vai em direção ao desenvolvimento profissional, sem esquecer a dimensão pessoal intrínseca nesse processo, ou seja, a formação não tem como única finalidade a aquisição de um conjunto de competências profissionais necessárias para o novo posto de trabalho; é, também, um meio para transformar os “remanescentes de identidade” (BOLÍVAR, 2002).

Partindo dessa mesma concepção, Nóvoa (1995) atribui ao conceito de formação, a ideia de que a mesma não “se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (p. 25).

Isso indica uma individualização na constituição da identidade de cada um. Deve-se ter a compreensão de que o regaste da dimensão pessoal não exclui aspectos

externos, uma vez que, para Bolívar (2002), “formação é o processo global de desenvolvimento de uma pessoa ao longo da vida, como um ser nunca acabado” (p. 126).

A formação, apesar de assumir um caráter pessoal por se tratar de cada indivíduo, não deve ser pensada de forma autônoma. Isso porque o componente da formação se estabelece dentro da necessidade de compreender as relações sociais estabelecidas entre: sujeito, os outros, o ambiente/o mundo, que respectivamente são denominadas de autoformação, heteroformação e interformação.

A **autoformação** “é uma formação em que o indivíduo participa de forma independente, tendo sob o seu próprio controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação” (GARCIA, 1999, p.19).

De maneira geral, a autoformação significa que o aprendente é ator principal da construção dos conhecimentos e dos sentidos produzidos durante o processo permanente de sua formação. É a apropriação por cada um de sua formação, o que é diferente de autodidatismo, pois os conhecimentos devem ser incorporados nos atos, nos valores e articulados num sentido para a pessoa (WARSCHAUER, 2005, p. 1).

A corrente que trata da autoformação identifica um “aprender por si” (WARSCHAUER, 2017), mas isso não desqualifica o papel do professor formador no processo de aprendizagem e conhecimento, e não significa também um aprender sozinho, uma aprendizagem individualista. O que a autoformação propõe é que o sujeito aprendente compreenda o seu papel em “desenvolver uma atividade de reorganização dos dados ou na elaboração de uma representação, atividade ela mesma dependente de fatores cognitivos, afetivos ou volitivos. Fatores esses desenvolvidos a partir da inserção o indivíduo no meio social” (p. 152).

A autoformação tem sua gênese no contraponto ao conceito e práticas da heteroformação, a qual entende a formação a partir do que expressa o seu próprio prefixo hetero, sendo determinada pelas ações, poder e controle dos outros (a instituição, os professores, o programa, o currículo). A autoformação assenta-se no princípio da autonomização e reflexibilidade do próprio sujeito, provocando um movimento de individualização, de subjetivação da formação (SOUZA, 2008, p. 152).

Já a **heteroformação** “é uma formação que se organiza e desenvolve ‘a partir de fora’, por especialistas, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que participa” (GARCIA, 1999, p. 19-20) e **interformação** define-se como,

[...] a acção educativa que ocorre entre os futuros professores, ou entre professores em fase de actualização de conhecimentos... e que existe como um apoio privilegiado no trabalho da ‘equipa pedagógica’, tal como hoje é concebido para formação de amanhã (DEBESSE apud GARCIA, 1999, p. 20).

Bolívar (2002) traz o conceito de **ecoformação** para este último entendimento, em que “os indivíduos mudam, mudando o contexto (ecológico) em que trabalham. Sem entendê-las como confrontadas, pois o pessoal se configura na relação com os outros e com o ambiente, a autoformação permite dar coerência e inserção pessoal” (p. 125). Na junção desses três conceitos tem-se a ideia de movimentos cíclicos, em que cada um deles depende do outro para se completar.

Nesse contexto, pode-se atribuir ao processo de formação, a junção de saberes plurais que se desenvolvem ao longo da vida dos indivíduos, ou seja, pelos saberes provenientes da formação profissional e pessoal, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática.

A formação pode abrir possibilidades para o indivíduo, permitindo que ele aprenda a ampliar sua visão de mundo a partir das convivências e experiências adquiridas também durante o processo. Não se tratando restritamente de conhecer a realidade e de intervir sobre ela, e sim perguntar-se como a formação poderá ocupar-se melhor dela, alcançando de forma eficaz os objetivos. A formação, num sentido amplo, está presente na cultura de todos, ou seja, a formação exerce grandes influências sobre a ação humana, como uma leitura que se deve fazer para além de métodos educacionais.

2.2 A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação permanente e continuada. Assim como em outras profissões, a docência, no decorrer da sua história, construiu um conjunto de características que a representa e ao mesmo tempo a diferencia de outras ocupações.

O que distingue a função do professor de outras funções profissionais é a sua ação de ensinar. A função docente para Roldão (2007) pode ser assim compreendida:

Assim, o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a ação de ensinar. Mas coloca-se a este respeito um conjunto de questões, quer históricas quer conceptuais: por um lado, importa saber o que se entende por ensinar, o que está longe de ser consensual ou estático; por outro, o reconhecimento da função não é contemporâneo do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional associado a ela (p. 94).

Com base nessa característica da profissão docente, estudos recentes assumem um caráter mais pontual, quando se trata de espaços formais de desenvolvimento profissional, sendo a formação inicial e continuada de professores os dois espaços preferenciais das investigações, mesmo não negando a influência de outros espaços e lugares ao longo da carreira.

Destaco, então, a formação inicial, que é a que garante uma titulação e permissão para o exercício da docência, mas isso não significa uma restrição, sendo que a docência deve ser encarada como um processo contínuo e como agente de mudança.

[...] Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 4).

Pimenta (1999) reforça a ideia de que no ensino superior esse processo deve assumir um papel diferente na forma de lidar com o conhecimento. Aqui, o conhecimento deve ser adquirido não mais através de seus produtos, mas de seus

processos. Na universidade, o conhecimento deve ser construído e reconstruído pela experiência ativa do discente e não mais ser apenas assimilado passivamente.

Daí a importância de destacar o papel do professor formador encarado não mais aquele que detém o saber e transmissor de conteúdo (ARROYO, 2008). Hoje, essa concepção deixa de ser socialmente entendida, pois “[...] a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas” (ROLDÃO, 2007, p. 95).

Isso não significa desprezar a definição da função específica da profissão docente, como também minimizar o trabalho do professor. O que justifica encarar o professor formador no papel de mediador, nos remete, segundo Bolívar (2002), a corroborar com a intenção de que ambos os envolvidos no processo formativo estejam comprometidos socialmente com a sua realidade educacional, com o propósito de mudanças ao detectar os problemas e os desafios encontrados, para que se planejem ações adequadas para uma possível transformação.

Pimenta (1999) reforça essa ideia ao contribuir com estudos sobre a formação inicial.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicos-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitam permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (p. 17-18, grifo do autor).

A formação¹⁸ inicial de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se

¹⁸ O termo formação refere-se a pensar o ser humano em seu processo de humanização. Outro fator é tratar a palavra formação, no sentido profissional da palavra (formação profissional), por isso acrescento a palavra “professores”, mesmo sabendo que a formação humana não está desvinculada da formação profissional.

como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional. Nesse contexto, é possível mencionar um processo formativo docente (CUNHA, 2013).

Anteriormente ao ingresso na formação inicial nas instituições superiores, deve-se entender que os futuros profissionais já se veem expostos à docência por um longo processo de socialização quando ainda são estudantes sujeitos, e já desenvolvem algumas crenças e representações sobre o que é ser professor, o que é uma aula, e a concepção do que é ensinar (GARCÍA, 1999, 2010; TARDIF, 2008; PIMENTA, 2002; DINIZ-PEREIRA, 2008). Essa afirmação nos remete a entender que a identidade docente, que é construída e (re)construída ao longo da carreira, perpassa por esse processo de socialização, no qual os discentes são submetidos.

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais (GARCÍA, 2010, p. 13).

Quando se diz que a docência está direcionada como agente de mudança, esses aspectos acima, citados por Garcia (2010), precisam ser resgatados. E deve-se pensar que o processo de formação não se distingue do processo de construção de conhecimento, de modo que possam servir como pontos de discussão e compreensão.

Ao pensar sobre o processo de formação e de conhecimento, García (1999) apresenta sete princípios que cercam o conceito de formação de professores.

O primeiro princípio é o entendimento de que a formação ocorre de **forma contínua**, que mesmo tendo suas fases delimitadas por alguns autores (BOLÍVAR, 2002; HUBERMAN, 2000), o professor deverá manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns independentemente do nível de formação de professores a que se refere (GARCÍA, 1999). Nesse princípio, ressalta-se a ideia de que na formação inicial não são encontradas “receitas prontas” e entender que essa fase representa o início do desenvolvimento profissional.

O segundo princípio é a necessidade de **integrar a formação de professores em processos de mudanças, inovação e desenvolvimento curricular**. Próximo a esse princípio, tem-se a necessidade de **ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola**, justificava-se pela ideia de que o contexto educacional deve ser uma das modalidades de formação, passando a ser referência para os sujeitos em formação, não desmerecendo as outras possibilidades de formação. O quarto princípio defendido é a **integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores**. O quinto é a **integração teoria e prática na formação de professores**.

Um sexto princípio é a **necessidade de procurar o isomorfismo** entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva. Em sétimo lugar, temos o princípio da **individualização**. Este princípio de individualização que se defende deve ser entendido não só em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger unidades maiores tal como as equipes de professores ou a escola como unidade (GARCÍA, 1999).

Com base nesses princípios, as investigações e os estudos sobre a formação de professores trazem contribuições para pensar a formação cada vez mais sólida e humanizada, e refletir sobre o papel e importância do professor nas instituições escolares. Os princípios, como o próprio nome já diz, vão apenas servir de base e fundamentação para pensar a formação de professores, visto que não existem receitas prontas para serem entregues aos sujeitos que, futuramente, irão atuar na escola ou em qualquer outro espaço, assim como Rubem Alves retrata em sua crônica, relatada no início.

No cotidiano escolar, a sua atuação exigirá se deparar com diversas situações peculiares e particulares ao mesmo tempo. Para a contribuição desse movimento, as instituições de formação profissional docente devem propor estratégias que favoreçam a criação de condições para a transformação do ensino e que atendam às necessidades da sociedade em permanente mudança. Dessa forma, o contexto

escolar passar a ser considerado um espaço de formação no decorrer da formação inicial. A articulação entre a escola e a formação profissional é necessária para que se possa possibilitar o desenvolvimento profissional.

Dentro de um levantamento feito por Cunha (2010) acerca dos temas que cercam a formação de professores, uma dimensão bastante encontrada está nos “saberes dos professores/alunos na formação inicial/estágios” que reforça as limitações do ensino superior e identifica alguns problemas, o que comprova a necessidade de investigação quanto a essa questão.

O fato é que ainda há um fosso significativo na relação teoria-prática na formação inicial. Conceitos como da escola aprendente e da escola ensinante ainda não foram suficientemente incorporados nas representações dos formadores e dos gestores institucionais, dificultando uma trajetória de formação inicial que precisa contar com a parceria entre os espaços acadêmicos e escolares (CUNHA, 2010, p. 191-192).

Garcia (1999) e Tardif (2010) reconhecem a escola com espaço formativo e a colocam em destaque quando se trata de formação inicial, ou, para autores que denominam esse momento como uma formação acadêmico-profissional¹⁹ (DINIZ-PEREIRA, 2008).

Garcia (1999) pensa que por mais que o currículo de formação indique as fases que o mesmo deve seguir, ele não oferece um produto finalizado, e por esse motivo a formação caminha por diversas instâncias.

Durante os percursos formativos e ações práticas pedagógicas, os professores constroem saberes que se relacionam com as suas experiências de vida, com as experiências profissionais. Esses saberes constituem um saber-fazer ou saberes que (in)formam suas ações e é com base neles que os professores estabelecem relações com o conhecimento sistematizado (BORGES, 1998).

¹⁹ Diniz-Pereira (2008) defende o uso do termo “formação acadêmico-profissional” no lugar de “formação inicial”, pois segundo o próprio autor, o termo formação inicial “[...] é criticado, mesmo em países onde as condições do trabalho docente são significativamente melhores, pelo fato de essa formação iniciar-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior” (p. 255), o que significa que é usado de maneira acrítica dentro do contexto brasileiro.

O entendimento do que é um saber para Tardif (2002) é que o saber docente é plural e construído em diferentes tempos e espaços da vida em sociedade; é um saber resultante de um amálgama de vários saberes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Aqui, interessa discutir os saberes experienciais, ou seja, aqueles saberes que mobilizam conhecimentos adquiridos através da história de vida, da experiência de trabalho e da socialização (TARDIF, 2002).

O professor, então, passa a ser um profissional reflexivo²⁰ da sua própria prática, sendo este um processo constante e inacabado. Essa ação começa na formação inicial, desenvolvendo reflexões de todas as suas vivências, contribuindo efetivamente na construção da sua identidade docente, não se restringindo apenas ao currículo prescrito, e sim ampliando suas vivências em outros tempos e espaços.

Assim, compete aos cursos de formação inicial oferecer, para além dos conteúdos das disciplinas obrigatórias que constituem a grade curricular, espaços que propiciem a troca de conhecimentos, vivências práticas, reflexões teóricas e práticas, as autorreflexões, e meios para o desenvolvimento da autonomia, etc., a junção desses aspectos contribui para que o professor possa enfrentar com destreza as situações que aparecem no cotidiano escolar.

O ensino reflexivo, segundo Garcia (1995), requer a existência de algumas destrezas e atitudes. As destrezas são necessárias, porém não são suficientes, exige-se também algumas atitudes citadas por ele e reafirmada nos estudos de Warschauer (2017).

A primeira atitude é a “mentalidade aberta” que se define como a ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo activo de escutar mais do que um lado, de acolher os factos independentemente da

²⁰ A ideia de um professor reflexivo e investigador está vinculada a uma vertente do campo da formação de professores que refere-se à incorporação da terminologia epistemologia da prática. Essa vertente estimulou estudos sobre o professor aprendiz. Trata-se claramente da intenção de pesquisar o professor como sujeito epistêmico, que vai reconfigurando seus saberes em função dos desafios profissionais que a prática lhe impõe (CUNHA, 2013).

sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente àquilo em que mais acreditamos (GARCIA, 1995).

A segunda atitude é a “responsabilidade intelectual”: Ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende (GARCIA, 1995). Warschauer (2017) complementa dizendo que “é a consideração das consequências de um ato projetado, buscando a integridade e coerência dos propósitos educativos e éticos da própria conduta docente e não apenas dos meramente utilitários” (p. 236).

A última atitude é o “entusiasmo” que é descrito como a “predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta com a rotina” (GARCIA, 1995).

O termo reflexão aparece em praticamente todas as investigações e nos diversos programas de formação. Isso se tornou uma nova concepção de modelo de formação de professores. Acontece que, por existir tantos termos que se referem ao conceito de reflexão, ocorre uma dispersão semântica (GARCÍA, 1995). Um dos autores que difundiu essa ideia de um profissional reflexivo foi Donald Schon, que está ligado à imagem de um professor que reflete sobre a sua própria prática. Daqui deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre suas experiências no início do desenvolvimento profissional, na expectativa de que a reflexão seja um instrumento do desenvolvimento do pensamento e da ação.

Assim, ocorre uma valorização da produção de conhecimento construído e reelaborado a partir das experiências e a reflexão na experiência e, considerando o conhecimento tácito dos professores, pensando em uma formação,

[...] baseada na *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do

conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Esse *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, esse conhecimento não é suficiente. Frente às situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam, constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de *reflexão na ação* (PIMENTA, 2002, p. 19-20, grifo do autor).

A formação do professor é contínua e cada experiência refletida é transformada em saber, gerando, assim, um processo contínuo de desenvolvimento. Levando em consideração esse processo, Cunha (2010) faz a seguinte afirmação sobre a etapa da formação inicial.

Já compreendemos que a formação inicial tem de fazer jus ao nome. Longe está de esgotar o processo de formação; entretanto precisa dar a base estrutural que favorece ao professor recursos para seu desenvolvimento profissional. Uma boa formação inicial alicerça a trajetória do professor. Sobre ela ele fará reconstruções e ampliações, mas sempre partindo da aprendizagem de base. Mais do que conteúdos, essa formação precisa favorecer a construção de conhecimentos. E estes aliam à base conceitual, às aprendizagens da experiência, da reflexão, da pesquisa e da contradição. A docência está requerendo uma formação que envolva o sentido da profissionalização, isto é, aliar conhecimentos ao compromisso e à responsabilidade social (p. 141-142).

García (1995) defende o termo desenvolvimento profissional para representar o profissional do ensino, descartando termos como aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço. Para identificar melhor a ideia de um processo, o conceito desenvolvimento profissional de professores assume um caráter de evolução e continuidade, o que mantém a conexão da formação inicial e a formação permanente e continuada. Com isso, tornam-se agentes transformadores na escola e na sociedade, pois estão em constantes mudanças de ideias, sendo elas construtivas e reflexivas.

2.3 A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Desde que a ideia de formar professores reflexivos e pesquisadores surge no campo da formação de professores como uma solução às exigências da docência, muitas discussões e publicações acerca dessa perspectiva passam a existir como uma possibilidade de formação docente contra hegemônica. Essa concepção não é, ainda, um consenso na área. Existem diversos desafios e encaminhamentos acerca dessa perspectiva de formação. Por isso, muito se tem discutido sobre a relação entre ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores.

Com as críticas existentes em relação ao modelo de formação hegemônico, o mais difundido é o da racionalidade técnica.

De acordo com essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 21).

Diante disso, estabeleceu-se uma crítica aos modelos de formação para que a formação de professores deixe de ser apenas “transmissiva de conhecimentos” (PESCE; ANDRÉ, 2012 p. 40) e passe a oferecer conhecimentos mais sólidos e próximos da prática para que os futuros professores tenham melhores condições de atuar mediante as mudanças educacionais. Essa crítica recorrente no campo recai, principalmente, nos currículos de formação. Isso deve ao fato de que o currículo de formação está organizado de uma maneira em que, primeiramente, se oferece um conhecimento baseado na ciência aplicada para, posteriormente, estabelecer relações com a prática.

Para Alarcão (1996), com base nos estudos de Schön, os atuais currículos são normativos. A explicação está no fato de que eles

[...] apresentam primeiro a ciência de base, em seguida a ciência aplicada e finalmente um estágio em que se presume que os alunos apliquem aos problemas do dia-a-dia profissional as técnicas que resultam das investigações em ciência aplicada. Neste tipo de currículo há uma hierarquia de conhecimentos, assumindo o conhecimento básico, teórico, proposicional, declarativo, um lugar de privilégio. Considera-se também que a capacidade de resolver os problemas profissionais assenta na seleção das técnicas que melhor se adaptam a uma determinada seleção (ALARCÃO, 1996, p. 22).

Para superar essa crítica, uma das propostas é pensar a formação do professor reflexivo e pesquisador que, para André (2006), é uma das mais significativas. A mesma defende o papel da pesquisa nos cursos de formação de professores sendo estes os responsáveis em proporcionar e implementar práticas formativas.

A perspectiva de repensar os cursos de formação e trazer a ideia da formação do professor pesquisador representa uma possibilidade de aproximar o futuro professor com a sua prática, e despertar a consciência da relação teoria e prática. Para que, assim, possa compreender suas inter-relações com as condições educacionais e sociais, encontrando caminhos para desenvolver os saberes próprios da docência (PESCE; ANDRÉ, 2012).

Nesse ponto, qual seria a função da pesquisa no processo formativo? “[...] Saber diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 41). E continua afirmando que “é imprescindível que o preparo específico para a pesquisa já ocorra na formação inicial” (p. 41).

Para que isso de fato ocorra, a universidade deve proporcionar condições de práticas formativas que preparem os docentes para a atuação no cotidiano escolar, visto o constante movimento desafiador e complexo. Essas práticas são necessárias para que tenha efeito na qualidade da educação de crianças e jovens que frequentam a escola básica. Esse movimento não deve ficar restrito aos alunos que participam como bolsistas e voluntários de projetos de iniciação científica e à pós-graduação apenas, e sim ser atribuído aos currículos de formação a ensinar como fazer pesquisa.

Na formação inicial, a pesquisa visa ser uma ferramenta para o desenvolvimento profissional. Segundo Santos (2008), a atividade de pesquisa na formação inicial só tem sentido quando produz melhorias no desempenho do docente em sala de aula.

A formação do professor pesquisador também pode ser vista como uma forma de ajudar a melhorar o ensino, possibilitando que o docente exerça, com os alunos, um trabalho que vise à formulação de novos conhecimentos, ou ao questionamento tanto da validade quanto da pertinência dos já existentes. A formação inicial representa o lócus fundamental para que o profissional possa desenvolver uma postura investigativa. Ao formar-se (entender-se) professor pesquisador, seu pensamento e sua prática serão constitutivos desse saber.

O papel formador da pesquisa na graduação está colocado para além da sua função social de produção de conhecimento com vistas às demandas da sociedade, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico. A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos acadêmicos iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, na qual os fatos são relacionados, analisados e interpretados na articulação entre o empírico e a teoria (PESCE, 2012, p. 4).

Demo (1997) ressalta as contribuições da pesquisa como princípio educativo²¹, ele chama de “Educar pela pesquisa”. o que “significa realizar simultaneamente pesquisa e educação, relacionando-os com processos emancipatórios, que envolvem aprendizagem e cidadania. Ao reconstruir conhecimentos, o aluno se forma intrinsecamente, o mesmo se dando com o professor” (DEMO apud WARSCHAUER, 2017, p. 238).

Uma delas é a participação dos futuros docentes em pesquisas no campo da Educação e das Ciências Humanas, tendo a apropriação de alguns métodos, mas também uma preocupação com a epistemologia da prática (TARDIF, 2002) para poder lidar com os questionamentos, dúvidas e incertezas do seu campo de conhecimento.

Com o movimento do professor pesquisador ocorre um deslocamento do lócus de produção de conhecimento, antes concentrado apenas na universidade, e desloca, mesmo que em termos pequenos, para o contexto escolar, isso devido às condições de trabalho dos professores.

²¹ Para melhor compreensão do uso da pesquisa como princípio educativo, assistir ao vídeo “Educar pela pesquisa” do autor Pedro Demo. Acesso em https://www.youtube.com/watch?v=IRhoBE_ZrC0.

[...] essa proposta coloca os professores como produtores de conhecimentos, em vez de vê-los como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias. Esta posição desafia a hegemonia e a exclusividade da universidade como produtora de conhecimento sobre o ensino (SANTOS, 2008, p. 17).

Para os estudantes, ainda não há compreensão da relevância da pesquisa como instrumento formativo, ferramenta para o desenvolvimento profissional e na construção da autonomia e autoria, apenas consideram a pesquisa como forma de atualização de conteúdos novos e novas formas/opções metodológicas.

Mas, como é possível na formação inicial pensar a formação do professor reflexivo e pesquisador? Por meio dos estudos, Schön (apud ALARCÃO, 1996) propõe algumas estratégias de formação: a) experimentação em conjunto; b) demonstração acompanhada de reflexão e c) experiência e análise de situações homológicas.

Essas são três estratégias que o autor apresenta para a formação do professor reflexivo. A primeira, que ele chama de “experimentação em conjunto”, remete à ideia de que após uma ação/atividade do seu aluno, o professor formador sugere diferentes maneiras possíveis de executar determinada atividade, sendo “a prática um campo de experimentação” (ALARCÃO, 1996, p.20). Na segunda estratégia, “demonstração acompanhada de reflexão”, percebe-se que por algumas vezes, o formando precisa do outro (no caso aqui o professor formador) para a ampliação de novas maneiras.

[...] consiste na execução, geralmente improvisada, de uma atividade que se executa e se comenta pouco a pouco. É um processo que parte do global para o particular, do todo para as partes e de novo volta ao todo. Esta estratégia, em vez de ser vista em termos de “o formador demonstra; o formando imita”, tem de ser considerada como “o formador demonstra, descreve o que demonstra, reflecte sobre o que faz e o que descreve. De igual modo procede o formando, ao interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita” (ALARCÃO, 1996, p. 20).

Para complementar as duas estratégias acima, tem-se a última como a “experiência e análise de situações homológicas” na qual nota-se a exploração dos envolvidos (formando e formador) em situação semelhantes, “o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a actuação profissional” (ALARCÃO, 1996, p. 21).

3. A FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DIÁLOGOS COM A LITERATURA

O campo da formação de professores, com ênfase na formação inicial, é muito amplo e foi discutido no capítulo anterior, ao passo que esse campo dá subsídios para áreas específicas que formam professores, por isso a presença de algumas aproximações nas discussões feitas a seguir.

Nesse sentido, pretende-se fazer uma explanação sobre a formação de professores em Educação Física por meio do que vem sendo debatido e produzido pelos pares, tendo como recorte desta revisão, as pesquisas que tratam em específico da formação de professores no curso da Licenciatura.

Dentro desse contexto mais geral, entende-se que a Educação Física possui suas especificidades, tanto no que trata dos aspectos da formação profissional, quanto na atuação docente do professor de Educação Física. Isso é decorrente do seu

[...] desenvolvimento histórico, científico, cultural e social desta área de conhecimento que aponta para um tratamento diferenciado na formação acadêmica e profissional em especial por se tratar de uma área visivelmente demarcada por uma prática pedagógica, científica e social de natureza interdisciplinar (NOGUEIRA DAVID, 2002, p. 127).

Sobre a formação de professores em Educação Física, observam-se as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, tanto do ponto de vista das orientações legais como dos currículos de formação e das experiências vividas pelos sujeitos formados. Essas mudanças acenam para os limites e as possibilidades da formação em questão. Mesmo ao reconhecer as mudanças que ocorreram na área e que os cursos atendem burocraticamente às orientações legais, ainda são vistos estudos e pesquisas que vêm sendo debatidos há anos e ainda permanecem impregnados nos cursos de formação de professores em Educação Física (BORGES, 1998; PAIVA et al., 2006; ROCHA; NASCIMENTO, 2017).

Rezer e Fensterseifer (2008) nos trazem os seguintes questionamentos acerca da formação inicial.

[...] como pensar na possibilidade de ‘transformar’ a intervenção pedagógica em diferentes contextos (em escolas, academias, etc.), se não pensarmos nestas transformações também no contexto do ensino superior? Quem desata estes ‘nós’? O egresso? Pensamos que a responsabilidade passa também, necessariamente, pelo contexto de formação de futuros professores (p. 323).

Partindo desses questionamentos, vamos nos deter à produção acadêmico-científica desenvolvida para pensar a formação do professor em Educação Física, dentre as suas exigências.

Na revisão feita no campo, encontram-se os problemas e as limitações da formação de professores, bem como as possíveis soluções propostas pelos estudos e pesquisas. A preocupação em discutir sobre a formação inicial deve ser encarada não como aquela que apenas detém o poder da certificação, nem colocá-la em um lugar secundária no grau da importância, mas como um processo que exige cuidado e reflexão, e que indica, ao mesmo tempo, um processo alimentado por processos em constantes mudanças, no caso aqui, refiro-me à formação continuada e ao contexto escolar (campo de atuação).

Cruz Junior e Caparróz (2013) ressaltam que,

Se a formação for pensada apenas como algo necessário para adquirir a habilitação legal pensando aqui à luz do mercado de trabalho, e esquecer da construção de saberes exigidos pelo campo, a identidade será posta em cheque e terá resultados não agradáveis. Com as constantes mudanças que vêm ocorrendo na Educação Superior, com o gradativo aumento de instituições privadas em prol de interesses mercadológicos, a universidade vem se questionando sobre o seu papel de uma “[...] instância de produção de saber e de formação de profissionais qualificados e cidadãos críticos” (p. 151).

Nesse processo, a escola deve ser entendida como um espaço formativo mesmo antes da entrada no campo de atuação, pois,

[...] é de reconhecimento geral que as atuais exigências sociais trazem demandas educacionais que indicam a necessidade de os programas de formação docente incluírem a discussão de práticas dos professores em seus contextos e, assim, elegerem a escola como espaço privilegiado de proposta formativa (FERRAZ, 2017, p. 155).

Esse é um dos princípios colocados por Tardif (2008)²², que é a parceira forte com o meio escolar para pensar a formação de professores, em termos de qualidade da formação dos futuros docentes.

O contexto escolar e a formação continuada passam a ser um grande aporte para a formação inicial, pois se tornam processos interligados e devem, ou deveriam ser próximos, sendo referências um para com o outro. O que se espera que aconteça nas aulas de Educação Física é em uma primeira instância debatido e discutido nos arredores da IES, ou seja, há a preocupação em formar professores para repensar o que queremos de uma instituição de ensino e mais precisamente de uma disciplina curricular na Educação Básica.

No trabalho de Paiva et. al (2006), foram identificados alguns problemas, sendo que os mesmos já haviam sido identificados nos estudos de Borges (1998). Os principais problemas estão na

[...] falta de articulação teoria e prática e unidade no processo de formação; dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; necessidade de construção de uma sólida formação aliada ao compromisso social do professor como intelectual crítico e agente de transformação social; necessidade de políticas públicas que integrem Estado, instituições formadoras e instituições que contratam profissionais da educação; desarticulação entre a formação inicial e formação continuada; desvalorização da habilitação em licenciatura frente à habilitação em bacharelado (PAIVA, et al., 2006, p. 215).

Na pesquisa feita por Gariglio (2010) com egressos que já atuavam há mais de dez anos na Educação Básica, houve o reconhecimento da importância da teoria, dos conhecimentos transmitidos, porém criticou o distanciamento da formação com as questões que originavam da prática. Com isso, foram identificados, também, alguns aspectos que retomam a formação inicial como referência.

Fazendo um balanço com base nas respostas apresentadas pelos professores entrevistados, é possível identificarmos alguns níveis de apreciação da formação inicial: o distanciamento da formação inicial da realidade do trabalho na escola; as aprendizagens extracurriculares experienciadas em atividades profissionais paralelas dentro da Universidade; a aprendizagem dos saberes práticos advindos dos estágios de formação; a relação tensa com o campo da pedagogia e as relações

²² Ver “Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino” (TARDIF, 2008).

positivas ou negativas com determinados professores da graduação (GARIGLIO, 2010, p. 15).

Ao denunciar aspectos da formação inicial, Gariglio (2010, 2015) também reitera aspectos positivos que foram identificados nas falas dos professores da pesquisa, sendo que um ponto marcante na formação foi a relação estabelecida entre professor-aluno. Isso de alguma maneira exhibe reflexos na prática desse professor na Educação Básica, ou seja, a afetividade, o carinho, a atenção e o cuidado apresentam-se como elementos centrais na prática pedagógica.

Muito mais do que a impropriedade com que a teoria é tratada na formação inicial, nossos depoentes nos alertam para o fato de que a forma ou o como os professores universitários ensinam é tomado como conteúdo da formação. Nos relatos dos professores, a formação universitária foi rejeitada porque os professores formadores negligenciavam a centralidade da dimensão interativa na relação com os alunos, seja individualmente, seja coletivamente. A impropriedade da formação universitária residia no fato de que os professores formadores não se viam como educadores e, portanto, não se apresentavam como exemplos de conduta profissional a serem seguidos (GARIGLIO, 2010, p. 24).

Nascimento (2006) sinaliza que um dos pontos está na fragilidade dos conteúdos que se encontra na formação inicial, já que existe uma desconexão entre o que é discutido e o que se encontra na prática profissional, como também uma incoerência entre os discursos e a realidade. Essa divergência acontece em decorrência da falta de articulação entre universidade e a realidade escolar tanto no decorrer da formação como também nas pesquisas realizadas que, em sua maioria, são estabelecidas uma visão utilitarista e quase nunca possui uma “[...] relação baseada na construção coletiva, na qual a universidade e escola, dois polos distintos, tecem dialeticamente de forma a encontrar soluções coletivas para os problemas educacionais” (PINTO, 2002, p. 27).

Outro questionamento encontrado refere-se ao fato de que, nos cursos de Licenciatura, as disciplinas que tratam dos aspectos educacionais, que discutem a didática, o processo de escolarização, a organização escolar, questões de gênero/classe/raça, as diversidades de uma maneira mais ampla, que são consideradas as disciplinas pedagógicas, não são identificadas como tão relevantes e ficam em segundo plano em relação ao cuidado e à sensibilidade dos estudantes.

A experiência trazida do tempo da Educação Física escolar para a formação acadêmica incita questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar. A quebra do paradigma de ensino embasado no 'saber-fazer' resulta tanto na desvalorização dos conhecimentos da área pedagógica pelos estudantes em formação quanto na valorização dos conhecimentos da área específica, principalmente em relação aos esportes (PIRES et al., 2017, p. 48).

Os discentes apenas esperam do curso as disciplinas de cunho biológico e técnico, que são consideradas relevantes e que exigem mais do aluno no momento da aprovação. O que indica que há uma hierarquização entre as disciplinas no âmbito daqueles que detém a produção e a apropriação do conhecimento verdadeiro, justificado historicamente pela concepção biológica e esportiva em que os cursos de Educação Física no Brasil foram implementados.

Essa questão passa a ser um grande desafio para os cursos de formação de professores, visto que os alunos não compreendem a importância de determinados conteúdos e prevalecem ou reproduzem aqueles vivenciados no processo de escolarização.

Os estudos de Sobreira (2015), que retratam a formação inicial de professores em Educação Física, indicam que mesmo no currículo de formação encontra-se uma formação dita ampliada que abarca aspectos didáticos/pedagógicos, porém, isso se dá devido à fiscalização das orientações legais que obrigam a composição desses conhecimentos no currículo, do mesmo modo percebe que,

[...] essa mesma tendência ainda está muito camuflada nas tradicionais características esportivas da Educação Física, quando verificamos a formação específica desse professor. Observamos que parte significativa da carga horária do curso é destinada às disciplinas que tratam desse tipo de conhecimentos (SOBREIRA, 2015, p. 172).

Os cursos que se preocupam com essa questão têm como cuidado atrelar a formação com a ideia de mudança de concepção sobre a disciplina Educação Física em decorrência das concepções dos alunos que chegam à universidade. Se isso não ocorrer, às crenças que os alunos possuem irão permanecer com o mesmo pensamento durante toda a graduação. Sendo esse pensamento afirmado nos estudos de Tardif (2000) e, posteriormente, no campo da Educação Física, a pesquisa de Figueiredo e Moraes (2013), que foi feita com professores formadores

que atuam na formação inicial, e que foram questionados sobre os saberes adquiridos.

No ponto de análise “Experiências da formação”, identificou-se que a formação inicial não foi significativa, assim, “é possível afirmar que a formação inicial dos professores colaboradores impactou pouco nos processos formativos da profissão. Para a maioria quase absoluta, sete dos oito professores, a formação foi questionável” (FIGUEIREDO; MORAIS, 2013, p. 63).

As autoras acrescentam que,

Esse problema localizado ou instalado na formação inicial parece ter motivado os professores colaboradores a buscar um tipo de complementação de estudos por via da pós-graduação. Para dois deles, o curso de especialização foi fundamental para permanecerem na profissão. A especialização serviu como porta de entrada para um novo mundo ligado à possibilidade de atuar no ensino superior, daí ingressaram, seguidamente, no mestrado e doutorado, em concomitância com a atuação em cursos superiores. Essa outra possibilidade de atuação parece ter aberto uma janela para o desenvolvimento de pesquisas e para a perspectiva de avançar na carreira docente, por meio da representação de valorização social da profissão (FIGUEIREDO; MORAIS, 2013, p. 64).

Esse fato está atrelado às experiências que foram construídas no decorrer da vida em que os estudantes permanecem no contexto escolar, diretamente ligada às representações acerca da profissão professor, sua função social e a relação com a forma de trabalho (conteudista), já que esse mesmo desafio se apresenta dentro do contexto geral da formação de professores.

Deve-se considerar que são, antes de tudo, pessoas que possuem uma história de vida e isso reflete na construção da sua identidade profissional docente. Nesse contexto que se insere o grande desafio da formação, em que a mesma “[...] deveria passar, inicialmente, pelo trabalho das pessoas sobre pessoas, na compreensão da forma como se cruzam os projetos pessoais e profissionais, na produção de sentido sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (WARSCHAUER, 2017). No caso do campo da Educação Física, essas experiências anteriormente adquiridas ganham algumas singularidades.

Essa relação das experiências anteriores ao ingresso na universidade com a escolha do curso já foi identificada nos estudos de Figueiredo (2004), nos quais existe uma estreita relação entre as experiências sociocorporais vivenciadas anteriormente ao ingresso na universidade e são responsáveis pela escolha do curso em Educação Física. No curso de licenciatura em Educação Física, o ingresso dos alunos traz a ideia de que a prática do professor está vinculada com a promoção de saúde e a vivências de modalidades esportivas, fazendo com que determinados conteúdos sejam privilegiados em detrimento a outros. Isso é, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e, também, suas interfaces com diferentes campos de saberes.

Essa afirmação também se encontra na pesquisa de Cruz Junior e Caparróz (2013) que “[...] sem muito espanto, notou-se que, entre os acadêmicos pesquisados, as experiências sociais ligadas às práticas corporais estão entre as justificativas mais evocadas para o ingresso no curso de licenciatura em Educação Física” (p. 158). O que se pode afirmar que declarações como esta não são estranhas às pesquisas acadêmicas sobre a formação docente em Educação Física, pelo contrário, aparecem cada vez mais se afirmar como lugar-comum.

Para complementar, Cruz Junior e Caparróz (2013) afirmam também que a escolha está diretamente ligada a “determinadas práticas corporais mercantilizadas” (p. 156), vivenciadas no contexto escolar, mas também em outros contextos, como por exemplo, clubes, escolinhas de esportes, academias. Esse fato influencia na concepção de uma futura profissão.

Benites e Souza Neto (2011, p. 3) afirmam, portanto, que essa relação “[...] significa dizer que embora haja a admissão de que a socialização primária influencia a escolha profissional, há também a elucidação de que a preocupação com emprego no futuro se tornou um fator decisivo”.

Cruz Junior e Caparroz (2013) asseguram que,

Desse modo, subentende-se que a conformidade criada entre o jovem professor em formação e a Educação Física – entendida como campo acadêmico e de intervenção – deve-se, em boa medida, aos contatos que os indivíduos deste grupo têm com determinadas práticas corporais mercantilizadas. Este encontro é incitado por sua vontade de se fazer sujeito, e de agregar à sua personalidade novos traços que, nesse caso, são logrados de acordo com a lógica vigente na sociedade dos consumidores. Tal fato também justifica a proeminência adquirida pela dimensão remunerativa da profissão, posto que nela estão expressas as possibilidades de construção identitária, por meio da interação com um vasto universo de mercadorias (CRUZ JUNIOR; CAPARROZ, 2013, p. 156).

Na pesquisa de Silva, Caparróz e Almeida (2011), feita com alunos finalistas em um Curso de Educação Física sobre os símbolos e significados acerca da Educação Básica, foi possível identificar por meio de reflexões que o modelo atual hegemônico em que se encontra a escola precisa passar por transformações para que de fato a escola consiga exercer a sua função. Percebe-se nessa pesquisa, em algumas entrevistas dos alunos finalistas, a mudança de pensamento, de crenças, em relação ao papel da escola.

[...] Estes, por meio da formação inicial de professores, identificam a importância da escola para a efetivação de um projeto de transformação social embasado no acesso ao conhecimento e na produção de pensamento crítico sobre as realidades. Ou seja, os futuros docentes, após experimentarem a formação inicial, não compreendem a escola do mesmo modo como a vivenciaram em seus processos de escolarização. Paradoxalmente, perspectivar a escola daquela maneira não garante que os docentes produzam práticas pedagógicas críticas ou que sejam bem-sucedidos em seus trabalhos como professores nas escolas. Vale lembrar que trabalhar envolve uma arriscada trama de discursos e disposições, o que ultrapassa o simples exercício prescritivo do “como deve ser” ou do “como deveria ser” a realidade. No cotidiano da escola pulsam racionalidades diversas e temporalidades imprevisíveis (SILVA; CAPARRÓZ; ALMEIDA, 2011).

O estudo de Tavares, Wittizorecki e Molina Neto (2015), feito com estudantes em uma universidade pública acerca das representações sobre a formação inicial, indica que alguns permanecem com representações anteriores aos da formação e outros se permitem a reconstrução pelo contato com as disciplinas e outros espaços formativos.

A análise das informações nos permitiu compreender que as representações elaboradas acerca da docência podem ter bastante significância nos caminhos que os estudantes, futuros professores, optam por trilhar ao longo da graduação (a escolha por grupos de pesquisa ou extensão; a priorização de algumas disciplinas e a desvalorização de outras). Além disso, foi possível identificar alguns elementos que podem auxiliar na construção ou reconstrução destas representações, como as

experiências escolares na Educação Básica, as vivências não escolares anteriores à graduação, as disciplinas cursadas durante a graduação e as expectativas de atuação profissional (TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2015, p. 43-44).

Uma das representações está atada ao fato de que “[...] o objetivo das aulas de Educação Física envolveria apenas o desenvolvimento de esportes, pode estar diretamente ligada às suas experiências, que ao longo dos anos ajudaram a construir esta crença” (TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2015, p. 44). Outra representação é a de que os estudantes esperam que a formação de professores seja embasada em um processo com características bem pragmáticas, que lhe mostrem como e quando ensinar determinados conteúdos.

[...] Novamente, a formação inicial de professores de EF se vê desafiada no sentido de trespassar determinadas representações e discursos hegemônicos ligados ao campo da Educação Física, de modo a tornar os acadêmicos permeáveis a outras possibilidades e representações. Essa permeabilidade a novas representações e formulações que a formação inicial anuncia implica em um profundo processo de revisão de crenças, reconfiguração de convicções e reflexão sobre a experiência (TAVARES; WITTIZORECKI; MOLINA NETO, 2015, p. 45).

Já os autores González e Borges (2015) afirmam que

[...] para que a grande parte dos professores consiga trabalhar com temas variados e, conseqüentemente, proporcionem um vasto campo de conhecimentos e vivências aos alunos, a formação inicial deve proporcionar saberes relacionados aos diversos eixos de ensino que a Educação Física abrange. Não obstante, é preciso que o professor mobilize esses conhecimentos acadêmicos durante sua atuação profissional (p. 47).

Ao abordar o campo dos saberes docentes, Borges (1998) identifica que os mesmos compõem vários saberes provenientes de diversas fontes, entre eles, os saberes da formação inicial, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência. Isso nos permitir pensar que a formação inicial somente a partir do currículo formal e com o cumprimento das disciplinas obrigatórias, e discutir sobre escola distante da mesma, é insuficiente para captar as suas reais necessidades e pouco contribui para a construção da identidade docente. A partir dessa premissa, se afastam muitas questões acerca de impasses relacionados à teoria e prática, pois, no encontro e na percepção da identidade de futuro docente, inicia-se um movimento de ator e autoria da própria prática.

A vivência de práticas pedagógicas que busquem a superação das problemáticas instituídas pela formação inicial é um dos indicadores deste processo de mudanças que envolve uma constante reflexão na e sobre a ação docente.

Neste sentido, este movimento não parte da elaboração de um conhecimento externo, senão da própria experiência prática dos professores, das suas dificuldades e problemas, como fonte de análise e reflexão para poder encontrar a forma mais adequada de transformá-la, de convertê-la numa experiência formativa mais significativa para os sujeitos. Nestas vivências, a investigação parte precisamente do questionamento da produção de conhecimentos a partir das reflexões e da transposição à prática. Essa abordagem refere-se ao conceito de professor pesquisador e reflexivo.

No entanto, o preparo para a profissão docente exige ir além do equacionamento racional-instrumental emprestado aos objetos de investigação da academia, com vistas a enfrentar problemas derivados de outra ordem de demandas e submetidos a outros constrangimentos, como aqueles que acontecem na escola. Há dificuldades de criação de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão, a despeito da ênfase que lhe tem sido conferida nos documentos normativos dos currículos e nas políticas oficiais (BARRETO, 2014, p. 9).

Embora Barreto (2014) indique essa dificuldade, Figueiredo (2010) já afirmou que “[...] a formação deve ganhar outras características, fazendo com que o currículo deixe de assumir apenas um caráter utilitário, normativo e funcionalista” (FIGUEIREDO, 2010, p.).

Nos cursos de formação em Educação Física ainda existe a predominância de um caráter prático, imediatista e conteudista, decorrente da história da área. De acordo com a pesquisa de Metzner (2016), nota-se que a preparação para o exercício profissional específico do professor de Educação Física vai além dos conteúdos práticos. Assim, o primeiro passo para formar professores qualificados e capacitados para desenvolver um bom trabalho pedagógico em diferentes campos de atuação é compreender que não pode haver ruptura entre a teoria e a prática nos cursos de Educação Física, pois esses dois aspectos do trabalho do professor são necessários para dar unidade à prática pedagógica.

Ao perceber um imediatismo na formação de professores em Educação Física, um dos primeiros cuidados é a compreensão de que a teoria e a prática pertencem a uma junção, e que não estão configuradas de maneira hierarquizada.

A formação é uma só e se dá, nos mais diversificados ambientes, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como é reflexiva, crítica, instituidora de identidade pessoal e profissional. Além disso, espera-se que os educadores venham a assumir de forma evidente e inquestionável o contributo para a construção dos saberes e competências almejadas e que esses superem a perspectiva reducionista da mera informação, que também se dê no vivo e possibilite sua (re)construção (ROCHA; NASCIMENTO, 2017, p. 60).

Rocha e Nascimento (2017) ainda concluem que,

Na formação de professores parece predominar também a crença de que basta dominar e aplicar com competência o instrumental técnico, ou seja, o professor como um executor mecânico das tarefas normalmente vinculadas aos interesses imediatistas, para que o sucesso educativo possa ser alcançado. De fato, frequentemente se ignora o envolvimento com fundamentos político-filosóficos por considerá-los desviantes na tarefa formativa. Entretanto, ignora-se que tal postura nada mais é do que também uma forma de envolvimento político e filosófico, ante o ser humano e sua característica relacional. Os educadores não são autômatos, principalmente por estar envolvidos com seres humanos complexos e em situações ainda mais complexas (ROCHA; NASCIMENTO, 2017, p. 60).

A ação pedagógica do professor de Educação Física ultrapassa os limites das técnicas apenas e entende a prática cotidiana como algo muito mais complexo, em que a pesquisa ganha centralidade, mas que não seja meramente uma técnica de investigação e atualização. Dado isso, o conceito de ação-reflexão-nova ação ganha sentido.

[...] se estiver direcionado para as questões empíricas do cotidiano escolar (ponto de partida), plenamente articulado com as análises particulares e universais do ato educativo, como também de seus nexos com a educação no contexto histórico-social (NOGUEIRA DAVID, 2002, p. 124).

Para Figueiredo (2009), há indícios, em estudos acerca da formação, que trazem a figura do professor como autor da sua própria prática, isso de fato contribui muito. Porém, ainda é possível identificar que,

[...] enquanto esses estudos indicam possibilidades de se pensar e vivenciar a formação como espaço de reconstrução das identidades pessoais e

sociais dos professores, os currículos dos cursos de formação de professores ainda são utilitários e normativos (FIGUEIREDO, 2009, p. 2).

Metzner (2014), ao fazer uma proposta didática para os cursos de Licenciatura em Educação Física, pensada a partir de estudos de casos, reitera a dificuldade diante do currículo de formação.

[...] os currículos dos cursos de formação, que historicamente priorizaram a transmissão de conteúdos, precisam ser questionados, pois os cursos que possuem uma visão conteudista geram disciplinas fragmentadas. Essa fragmentação existente colabora com a hierarquia de saberes disciplinares, ou seja, algumas disciplinas são mais valorizadas ou têm mais credibilidade dentro de um curso (METZNER, 2014, p. 641).

O problema identificado por Figueiredo (2009) e Metzner (2014) reflete diretamente na relação estabelecida entre o discente e o currículo de formação, aos moldes como está configurado por meio das disciplinas. Por que estou me referindo a isso? Falo de um ponto de vista no qual o “aprender” está atrelado aos modos de avaliação nos quais o discente será submetido, provas (discursivas e múltipla escolha), relatórios, apresentações orais, ou seja, todo modo de avaliação que requer uma nota. Essa situação pode ser vista na pesquisa realizada por Amaral (2010).

Finalmente, resta lembrar que as nossas experiências em diferentes níveis e modalidades de ensino têm mostrado que, grosso modo, os alunos só se dedicam ao estudo quando sabem que vão ser cobrados por meio de uma prova ou por algum outro tipo de cobrança individual: apresentação oral, relatório, debate etc. Na Didática do Ensino Superior, nossos alunos, solicitados a fazer leituras prévias para as aulas, só o fazem se sabem que vão ser “cobrados” de alguma maneira. E isso é depoimento deles! (AMARAL, 2010, p. 41).

Colocado o problema em questão, senti a necessidade de adentrar ao curso de Licenciatura do CEFD/UFES que apresenta situação semelhante ao descrito acima. No relatório feito pela UFES, o Caderno de Avaliação²³, no período de 2008/1 a 2011/2, ao avaliar o curso, apresenta quadros de cada semestre que mostram as disciplinas que têm o maior número de retenção. Nessa relação, encontram-se as disciplinas de cunho biológico e os Seminários de Monografia como os recorrentes no quesito de reprovação. A mesma situação pode ser reconhecida na pesquisa

²³ Ver Caderno de Avaliação Educação Física Licenciatura – 25, que está disponível no link: <http://www.graduacao.ufes.br/sites/graduacao.ufes.br/files/field/anexo/ed%20fisica%20licenciatura.pdf>

feita por Metzner (2014), ao reconhecer na sua realidade educacional, que “nos cursos de Educação Física, as disciplinas mais temidas ainda são a fisiologia, anatomia e cinesiologia. O medo e a dificuldade que muitos alunos encontram ao cursarem tais disciplinas criam um falso conceito de que essas são as mais importantes do curso” (p. 641).

Ao acompanhar esse processo, percebe-se certo medo, receio em relação a esses conteúdos e a preocupação com a aprovação, deixando até mesmo outras disciplinas de caráter pedagógico/didático a um lugar secundário, quando não se configuram da mesma maneira, no que se refere aos métodos avaliativos, ocorrendo uma hierarquização das disciplinas curriculares.

Não é intenção da discussão entrar no mérito da qualidade das disciplinas, pois não existe grau de importância dentro da grade curricular, e sim a finalidade é estabelecer diálogos entre os modos como são concebidos os conhecimentos e o modelo de avaliação, que de forma aparente se assemelha à maneira como são conduzidos na Educação Básica. Por isso, esse método de avaliação é repassado de geração em geração e quando se chega à universidade, apresenta-se em representações e “discursos” prontos, feitos em relação ao tratamento com as disciplinas e os modos de avaliação de cada uma.

Na contramão desse jeito de conceber o processo de ensino/aprendizagem e modelos de avaliação, destaco que dentro da formação em Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES, no projeto de reformulação do curso, versão 2006, criou-se o Seminário Articulador de Conhecimento (SAC)²⁴. Os seminários foram pensados e implantados com as seguintes possibilidades,

²⁴ Os seminários referem-se à unidade curricular que oficializa um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, em cada período do curso. Eles são obrigatórios e têm a finalidade de articular os saberes mobilizados nas respectivas atividades curriculares obrigatórias ofertadas a cada semestre, bem como promover atividades coletivas e interativas entre licenciandos e formadores. A ideia central dessa unidade curricular é que professores que estudem o processo de formação inicial possam acompanhar e promover o debate sobre o processo de construção/produção do conhecimento vivido e necessário à formação do professor de educação física que irá atuar na educação básica. O Seminário Articulador se propõe mais como um momento de diálogo, que privilegie a exposição – e a escuta – da percepção que os licenciandos estão tendo do seu processo de formação para que, a partir dessa escuta, possam ser produzidas sínteses coletivas e significativas do conhecimento vivido para que ele se torne praticado. Não envolve, necessariamente,

“[...] a) pensar a diferença e a diversidade de experiências de formação dos sujeitos formadores e em formação ao longo do curso; b) refletir as ações e relações construídas por esses sujeitos no processo de formação; c) compreender a formação e a profissão como lugares complexos e abertos a múltiplas intervenções para a mudança; d) reconstruir as experiências da vida escolar, as relações com os conhecimentos anteriores e as percepções das próprias práticas de futuro professor; e) construir e reconhecer a importância da prática do registro da narrativa escrita (por meio dos portfólios) na vida do professor; f) socializar narrativas escritas e orais com os colegas em situação de formação (nos encontros semanais); g) ver-se como sujeito ativo do processo de formação e criar uma nova cultura de formação de professores de Educação Física” (FIGUEIREDO, 2009, p. 4).

Dentre as possibilidades, o SAC²⁵ ainda dispõe de uma configuração diferente das outras disciplinas que compõem o currículo de formação, mas isso nada tem a ver com a qualidade das outras disciplinas. Em sua configuração, a ideia dos seminários apresenta a inexistência de notas, mas não da avaliação. Apenas assegurava-se a necessidade da presença no SAC no decorrer do semestre.

A presença pode ser questionada, vista que, de certa forma, o sujeito pode estar presente e nada contribuir na sua formação e na dos que estão participando. A ideia da inserção dos seminários no decorrer de todo o processo formativo teria, entre todas as funções acima, a de tornar o currículo menos normativo e fragmentado, rompendo assim com algumas críticas feitas pelas teorias críticas do currículo.

A cultura de aprovação e reprovação por métodos de avaliação já vem desde a Educação Básica em que,

A cultura da repetência tão internalizada em nossa consciência profissional revela nosso amargo sentimento de que o aluno não quer nada, não quer aprender, apesar de ensinarmos bem. Os altos índices de repetência refletem os altos índices de nossa frustração profissional. Confirmam a visão que temos de que as novas gerações não querem aprender, logo confirmam que nosso ofício perdeu o sentido. Nos diálogos com o magistério, alguns chegam ao limite de sugerir que sem reprovação o desinteresse por aprender chegará ao extremo: “se sabem que não serão reprovados para que estudar?” Essas constatações ou a crença nessa lógica é brutal. É uma expressão, um atestado de que chegamos ao sem-sentido de nosso papel

estudo de novos textos. A carga horária prevista é de 30 horas/aula por seminário articulador em cada um dos períodos do curso (BRASIL, 2006).

²⁵ Algumas reflexões acerca do SAC sob as suas facetas também já foram feitas por Figueiredo (2009) no trabalho “Uma experiência de formação de professores de Educação Física na perspectiva do formar-se professor”.

social. Não tem sentido ensinar, ser docentes diante das novas gerações que não querem aprender e que só serão motivadas a querer aprender se ameaçadas com a reprovação e a repetência (ARROYO, 2008, p. 56).

O simples fato de não haver notas, métodos de avaliação (diria aqui os métodos tradicionais: provas, questionários, entre outros), conteúdos pré-estabelecido, os seminários perderam a sua credibilidade, a sua relevância diante da formação de uma maneira mais ampla. Esta configuração no entendimento dos alunos não passa mais do que um tempo a ser preenchido para se chegar ao objetivo final: a titulação. Ao que parece é que esta unidade se aproxima em muito das características em que se encontra a disciplina Educação Física no contexto escolar, na perspectiva de comparação.

Mas o que chama a atenção nesse caso é a busca do conhecimento somente se for acompanhada de uma “avaliação” para o outro, de algo que lhe dê uma nota mostrando para o próprio discente o que lhe atribuído. Diante desse cenário descrito acima, Arroyo (2008) nos faz a seguinte pergunta “Roubaram a sua vontade de saber?”, pergunta esta que nos faríamos se caso não existissem notas em processos avaliativos. Ficaríamos sem aprender? Sem ler? Sem estudar? Sem questionar? E afirma: Sabemos pouco sobre a vontade de saber e de experimentar.

Uma proposta para que esse problema seja sanado, que os alunos desenvolvam uma formação crítica e que supere uma formação reprodutivista na formação inicial é,

[...] que as primeiras e primordiais investidas da formação inicial sejam empregadas no sentido de levar os futuros professores a “desnaturalizar” o mundo, a história e suas próprias histórias como sujeitos, que façam emergir seus processos de escolarização e os problematizem para que outras formas de pensamento sobre a escola, sobre o “ser” professor e sobre aprender e ensinar sejam forjados (SILVA; CAPARRÓZ; ALMEIDA, 2011, p. 66).

Warschauer (2017) alerta ao que diz respeito à formação de professores,

Visto que a formação se dá pela experiência, a formação de professores precisa ser profundamente repensada, concebida e praticada, pois as experiências que os professores tiveram como alunos, durante sua vida em instituições escolares, foram calcadas na transmissão de conhecimentos acabados, numa expectativa de repetição, pelo menos na maior parte dos casos. A situação não é diferente em grande parte das iniciativas de

formação inicial dos professores, baseadas, em sua maioria, na assimilação de informações consideradas importantes para a atuação docente. Informações selecionadas por outros que não o aprendiz, sem levar em conta aquelas que ele traz de conhecimentos e experiências de vida, sobretudo as de sua vida de estudante nas escolas por onde passou (p. 160).

Sobreira (2008) afirma que,

[...] simplesmente incluir, alocar ou redirecionar disciplinas nas estruturas curriculares não tem sido suficiente para formar professores mais reflexivos, críticos e autônomos. Muitos profissionais buscam em cursos de formação continuada respostas para diversas perguntas que advêm das suas primeiras formações (p. 175).

Por meio das reformas curriculares, o ato de apenas retirar ou incluir disciplinas, sem nenhum estudo aprofundado, na expectativa de que a formação terá mais qualidade, pouco terá mudanças na formação dos professores para a sua atuação na Educação Básica.

Em tom de conclusão, no projeto pedagógico de curso de licenciatura em Educação Física, versão 2014, os seminários foram reduzidos para quatro semestres. Os mesmos pertencem ao Eixo Curricular “Pesquisa na Educação Física”, permanecendo a carga horária prevista é de 30 (trinta) horas/aula por seminário em cada um dos períodos do curso.

4. CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste capítulo, há uma discussão acerca dos caminhos metodológicos que orientam a pesquisa. Dentre a discussão realizada encontram-se o lugar da investigação, o currículo da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES, as características da pesquisa, as decisões e os critérios adotados, a identificação e o acesso do campo da pesquisa. Envolve também uma descrição sobre o método utilizado para a coleta de dados, dentre as dificuldades encontradas.

A investigação de um modo geral assume um caráter de pesquisa qualitativa, numa abordagem biográfica, com o uso das entrevistas narrativas como método de coleta de dados.

4.1 A ESCOLHA DO LUGAR DA INVESTIGAÇÃO

A primeira ideia no que se refere à decisão metodológica era selecionar uma instituição superior que oferecesse o curso de Licenciatura em Educação Física. Outra decisão era a escolha de uma instituição que não somente ficasse restrita ao que o curso oferece do ponto de vista do currículo prescrito, mas que ofertasse outras oportunidades formativas em diálogo com o curso da Licenciatura. Tudo isso pensado muito em detrimento ao objeto de estudo apresentado no início da pesquisa, que tinha como ideia central a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como pilar da universidade pública.

Diante dos desafios em que a pesquisa se deparava, passamos a pensar nos critérios para a escolha da instituição superior. Os critérios estabelecidos foram os seguintes: a) constituir-se como instituição de ensino superior pública; b) oferecer o curso de Licenciatura em Educação Física; c) ofertar oportunidades formativas em diálogo com a pesquisa e extensão; d) oferecer a facilidade de permanência do

pesquisador para a inserção no campo da pesquisa e o acesso aos sujeitos da formação inicial²⁶.

Dentro os critérios adotados, a UFES e, mais prioritariamente o CEFD, apresentavam melhores condições para a realização da pesquisa.

O CEFD/UFES está situado na capital do Espírito Santo, na cidade de Vitória, no bairro Goiabeiras e atualmente oferece dois cursos na formação em graduação: nas modalidades Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, e no âmbito da pós-graduação, oferta cursos eventuais de especialização e mantém um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, em nível de mestrado e doutorado.

4.2 O CURRÍCULO DE FORMAÇÃO: LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO CEFD/UFES

O curso de Graduação de Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES está entre um dos mais antigos do país, e sofreu o impacto de algumas determinações legais, que desencadeou as reformas curriculares. Com as resoluções nº 1 e 2 de 2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam a formação do professor para atuar na educação básica, bem como a Resolução nº 7, de 2004, que orienta a formação específica em Educação Física, fizeram com que efetivasse a reforma curricular na perspectiva da formação de professores para atuar na Educação Básica e em um componente específico que é a Educação Física.

A presente pesquisa incide, então, sobre reforma curricular Versão 2006²⁷. A reforma necessária vinha de um contexto histórico, baseado em uma legislação

²⁶ Esse critério tem a ver também com a minha posição de pesquisadora na investigação, pois foi no local de formação inicial que surgiram as experiências e desse processo manifestou-se a necessidade de pesquisar sobre a formação de professores em Educação Física, visto que despontaram diversas dúvidas, questionamentos nos diversos espaços e tempos em que estive presente durante a minha formação inicial. Fundamentado nessas experiências, surgiu o desejo de realizar essa investigação. Esse movimento foi explicitado no capítulo 1.

obsoleta segundo Paiva et al. (2006), e dessa maneira houve uma preocupação com a formação de professores em Educação Física, principalmente para com a realidade do CEFD/UFES que teve,

[...] um esforço orquestrado em prol da qualificação de seu corpo docente, visando criar condições que permitissem investir num processo de formação crítico e reflexivo, com professores comprometidos com uma Educação Física crítica e com a educação pública e democrática, elementos capazes, mas não únicos, de fomentar a formação humana tendo como base a educação para a cidadania (PAIVA et al. 2006, p. 214).

Desse modo, o interesse da pesquisa versou sobre a última turma que se encontrava no CEFD/UFES, formados pelo currículo da versão 2006. O projeto político pedagógico do curso da Licenciatura afirma que o perfil profissional desejado encontra-se definido pela formação de professores de Educação Física habilitados a buscar a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano escolar e na cultura da escola, sendo eles atores ativos de suas práticas pedagógicas, construtores e reconstrutores de seus conhecimentos na relação escolar.

A pesquisa não tem como objetivo discutir as questões que envolvem o currículo de formação dentro da sua organização prescrita, mas entende-se válido considerá-lo para localizar a pesquisa, os sujeitos participantes, e entendido como ponto de partida de algumas experiências formadoras, ou até mesmo sendo considerado um espaço para ressignificá-las. Diante disso, o interesse em realizar um breve diagnóstico no currículo, foi necessário para compreender o modo como ele se concretiza, se realiza e a sua inegável influência no processo formativo. Sacristán (2000) alega que a "[...] importância da análise do currículo, tanto de seus conteúdos como de suas formas, é básica para entender a missão da instituição escolar em seus diferentes níveis e modalidades" (p.16).

Parte-se da compreensão de que o currículo deixou de ser algo com caráter apenas técnico, que se reduz a procedimentos e a métodos, ou simplesmente como

²⁷ No momento atual da pesquisa, o currículo já tinha passado por outra reforma curricular, que se refere à versão 2014. Uma comissão foi reunida e tinha como finalidade analisar, avaliar e, se necessário, elaborar proposta de alteração curricular, para auxiliar nos debates nas diferentes instâncias acadêmico-administrativas do CEFD/UFES, acerca de como estava o desenvolvimento do currículo da Educação Física (Versão 2006/02).

agrupamento de disciplinas, e passa a ser pensado a partir de questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Moreira e Silva (1995) ressaltam essa concepção de currículo.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 8).

Sendo assim, a estrutura curricular do curso da Licenciatura²⁸ em Educação Física está organizada da seguinte maneira: a) Atividades Acadêmico-Científico-Culturais que correspondem as 200 (duzentas) horas desenvolvidas em seminários, congressos e projetos de pesquisas; b) Formação comum²⁹, relacionada aos conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, conhecimento pedagógico; c) Conhecimentos da área³⁰, pautados nos conhecimentos que são objetos de ensino em cada uma das diferentes etapas da Educação Básica; d) Estágios supervisionados; e) Conhecimento advindo da experiência, que está relacionado às práticas próprias da atividade docente articuladas ao conhecimento teórico. No total, a carga horária obrigatória será de 3.335 horas.

Dentro da organização curricular, temos as seguintes disciplinas que compõem a formação comum: Educação Física, Educação Escolar e Reflexão Filosófica; Educação Física, Educação e Escolarização; Família, Educação Escolar e Sociedade; Política Educacional e Organização da Educação Básica; Educação e Inclusão; Fundamentos de Língua de Sinais Brasileira; Corpo, Movimento e Escolarização; Psicologia da Educação; Educação Física, Teorias de Aprendizagem

²⁸ Ver Paiva et al. (2006).

²⁹ A formação comum está dividida em três eixos: Eixo I, conhecimento cultural, social, político e econômico da Educação e Educação Física; Eixo II, conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; Eixo III, conhecimento pedagógico.

³⁰ O conhecimento da área está dividido em cinco eixos: Eixo I, teoria da Educação Física; Eixo II, corpo em movimento; Eixo III, pedagogia da Educação Física; Eixo IV, práticas corporais e forma escolar; Eixo V, pesquisa na Educação Física.

e Desenvolvimento Humano; Educação Física, Formação Docente e Currículo e Didática.

Já as disciplinas que compõem os conhecimentos da área são: Introdução à Educação Física; Educação Física e Escola; Epistemologia da Educação Física; Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Bioquímicos e Nutricionais; Corpo, Movimento e Conhecimentos Morfológicos; Corpo, Movimento e Conhecimentos Fisiológicos; Comportamento Motor; Educação Física, Corpo e Movimento; Educação Física, Adaptação e Inclusão; Pensamento Pedagógico da Educação e Educação Física, Ensino da Educação Física na Educação Infantil; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I; Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental II; Ensino da Educação Física no Ensino Médio; Conhecimento e Metodologia do Ensino do Jogo; Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança; Conhecimento e Metodologia do Ensino da Ginástica; Conhecimento e Metodologia do Ensino dos esportes Coletivos; Conhecimento e Metodologia do Ensino dos Esportes Individuais; Seminário Articulador do Conhecimento; Universidade e Vida Acadêmica; Pesquisa e Docência em Educação Física; Seminário de Monografia I e Seminário de Monografia II.

São ofertadas as seguintes oficinas: oficina de docência em ginástica geral/ginástica; jogos, brinquedos e brincadeiras; atletismo; handebol; basquetebol; práticas aquáticas; dança; voleibol; futebol; recreação; capoeira; judô. Dentre as ATIF's são ofertadas as seguintes: Educação Física e Linguagens I e II; Educação Física e Saúde I e II; Educação Física e Programas Sociais I e II; Educação Física e cultura escolar I e II.

4.3 O CONTEXTO DA PESQUISA QUALITATIVA: A ABORDAGEM BIOGRÁFICA

A aproximação da minha história de vida ao objeto de estudo apontou durante o percurso, que seria viável o uso da pesquisa qualitativa para realizar a pesquisa e as

análises, com o intuito de compreender as relações dos sujeitos com os conhecimentos experienciais dentro da formação inicial. Para isso, busquei me aprofundar um pouco mais para entender como fazer e lidar com aspectos qualitativos.

A pesquisa qualitativa assume algumas características como a interpretação como foco, a subjetividade enfatizada, a flexibilidade na conduta do estudo, o interesse no processo e não apenas no resultado; o contexto intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; o reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim entende-se que,

A pesquisa qualitativa lida com as questões usando uma das três seguintes abordagens. Ela visa à (a) captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes. Com frequência, (b) os significados latentes de uma situação estão em foco. Em muitos casos, (c) as práticas sociais e o modo de vida e o ambiente em que vivem os participantes são descritos (FLICK, 2013, p. 23).

Flick (2009) ainda completa, ao afirmar que,

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo, fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em seus termos com os sentidos que as pessoas lhe atribuem (p. 16).

A abordagem qualitativa, segundo Gatti e André (2013), favorece uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leva em consideração todos os componentes que envolvam uma situação em suas interações e influências recíprocas.

As características acima discutidas justificam a escolha da pesquisa qualitativa como um entendimento mais profundo do contexto e dos sujeitos envolvidos para que possa, assim, alcançar os objetivos da pesquisa. Isso não exclui a possibilidade de

usar fundamentos da pesquisa quantitativa. Dentro desse movimento, surgem questões que envolvem a dicotomia entre esses dois modos³¹ de fazer ciência.

De certo modo, percebe-se que há uma valorização da pesquisa qualitativa na área das Ciências Humanas e Sociais, mas tem-se a concepção de que a pesquisa qualitativa e a quantitativa não podem ser pensadas como algo oposto e incompatível, ou que ainda se utilizem de termos como bom ou ruim.

Diante do objeto de estudo, o aporte metodológico mais eficiente é as orientações da pesquisa qualitativa, pelo seguinte motivo,

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009, p. 16).

Um dos pontos que marcam a origem da pesquisa qualitativa no Brasil está ligado às pesquisas que foram realizadas no campo da avaliação de programas e currículos (GATTI; ANDRÉ, 2013), que deixavam de lado um pouco as visões quantitativas e procuravam explorar mais as dimensões sociais, culturais e institucionais. Mesmo dentro das chamadas pesquisas qualitativas, ocorreram mudanças no modo de realizar as investigações o que influenciou, diretamente, nas abordagens metodológicas.

Sob forte influência de reflexões e resultados de pesquisas desenvolvidas na Europa, ganhou fôlego no país, nos estudos sobre profissão docente, uma orientação de pesquisa na tradição de estudos de representação e de memória. São claras a identificação com a busca de entendimento do significado da profissão para os atores que a desempenham e a opção por abordagens qualitativas de pesquisa (método biográfico, história de vida, história oral). Essas abordagens incidem sobre o passado dos entrevistados, sobre os aspectos da vida social, particularmente da esfera do cotidiano, que não são geralmente escritos ou documentados de outras formas (VILELA; CASTRO, 2003, p. 224-225).

³¹ A dicotomia que se aprofundou entre método “quantitativo X qualitativo”, entre nós, é relevante. A expansão na pesquisa educacional da chamada abordagem qualitativa veio no bojo de uma busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas numéricos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais foi posto em questão, do mesmo modo se pôs em debate conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. Mas, a opção quase total no universo dos pesquisadores em Educação pelas abordagens qualitativas não esteve isenta de uma perspectiva que identificou tais abordagens como as revolucionárias, as únicas transformadoras, condenando ao exílio do conservadorismo os tratamentos quantitativos (GATTI; ANDRÉ, 2013).

O campo da formação de professores é influenciado por essas mudanças e com isso mudou-se, também, o modo de pensar os sujeitos envolvidos na pesquisa e o contexto no qual estavam inseridos. Com esse novo movimento, trouxe uma,

[...] proliferação de estudos que buscam no território da formação de professores encontrar modalidades mais significativas para os próprios sujeitos, o que decerto, favoreceu a leitura e apropriação de ideias, principalmente europeias, voltadas para as vertentes autobiográficas (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2008, p. 33).

Uma questão que está posta dentro das metodologias que colocam em evidência o papel do professor traz, em sua centralidade, a questão da subjetividade, uma das características principais da pesquisa qualitativa.

Por meio da abordagem biográfica, que está localizada dentro das pesquisas qualitativas, a subjetividade passa a ser uma característica fundamental. Através dela, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, o qual revela-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes, ao ser narrado com profundidade. A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios que concedem ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2004).

Com essa abordagem, é possível pensar a formação do adulto a partir do entendimento de um sujeito aprendente, utilizando uma metodologia de pesquisa-formação com o uso das histórias de vida. Josso (2004) nos chama atenção que o uso das histórias de vida desde a sua inserção e expansão, principalmente no campo da Educação, gira em torno de dois eixos que de alguma forma se complementam.

Os eixos são: a) a continuação do projeto teórico de uma compreensão biográfica da formação, e a fortiori da autoformação, por meio das perspectivas de pesquisa-formação, b) uso de abordagens biográficas postas a serviço de projetos. Neste

caso, a pesquisa faz uso das histórias de vidas e está vinculada ao segundo eixo proposto pela autora.

Josso (2004) exemplifica e faz uma distinção das histórias de vida como 'projeto de conhecimento' e as histórias de vida 'a serviço de projetos'. No primeiro caso, o relato oral, ou escrito, tenta abranger a totalidade da vida em seus diferentes registros, bem como em sua duração, mas, na maior parte das vezes, dá-se o segundo caso, em que a história produzida pelo relato é limitada a uma entrada que visa fornecer o material útil a um projeto específico.

Em outras palavras, se a intenção é produzir conhecimento sobre algum tema ou situação utilizando relatos (orais ou escritos), teremos como resultado trabalhos que, colocando-se em novo paradigma (do sujeito e do ator reabilitado), são distintos daqueles em que o método autobiográfico opera como instrumento de formação e funciona como projeto de conhecimento global do sujeito (BUENO et. al, 2006).

Notar esta diferença é salientar que as histórias de vida postas ao serviço de um projeto são necessariamente adaptadas à perspectiva definida pelo projeto no qual elas se inserem, enquanto que as histórias de vida, no verdadeiro sentido do termo, abarcam a globalidade da vida em todos os seus aspectos, em todas as suas dimensões passadas, presentes e futuras e na sua dinâmica própria (JOSSO, 2004, p. 31).

Mesmo a identificação das histórias de vida à serviço de um projeto, ressalta-se a importância do sujeito investigado participante de uma pesquisa qualitativa. Os participantes devem se sentir incluídos de modo que possam experienciar a situação de pesquisa da seguinte maneira: que eles contribuam com suas experiências e visões de suas situações particulares de vida.

Os pressupostos que envolvem a abordagem biográfica ou histórias de vida indicam um "caminhar para si" (JOSSO, 2004), expressão utilizada para entender o processo de formação humana diante daquilo que somos, fazemos e desejamos ser. O que significa dizer que o sujeito investigado tem como comparação a figura de um viajante, aquele que vai, explora ao máximo o itinerário, as coisas, as pessoas, os acontecimentos, vai se deparar com o inesperado e com o esperado.

Segundo Josso (2004), significa dizer que o “caminhar para si” é uma imagem que sugere ao mesmo tempo uma questão temporal e um processo.

[...] um processo de conhecimento de si mesmo que tem início a partir de todas as pré-concepções que nos habitam no momento em que empreendemos o caminho biográfico. É este caminho que, de etapa em etapa, de elaboração em elaboração, favorece a atualização destas mesmas pré-concepções (JOSSO, 2004, p. 58).

A construção dessa imagem se dá pelas narrativas, sejam elas escritas ou orais. Narrar é uma capacidade que todos os humanos possuem e se apresenta como uma característica infinita e variável. Por meio do ato de narrar, os sujeitos resgatam suas histórias, suas experiências, em sua maioria assumem uma sequência cronológica e encontram explicações para as mesmas. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

Ao narrar às histórias, percebe-se que elas, de alguma maneira, estão imbricadas e começam a ter uma organização de sentidos, logo os sujeitos passam a ser autores e, também, passam por um processo de auto-orientação.

Esse processo reflete sobre a importância da procura constante de uma melhor adequação entre os fins projetados e os meios para se chegar lá (JOSSO, 2004), por isso a importância de perceber como o passado, o presente e o futuro estão sendo retratados na ação de narrar e como isso, de forma articulada, se torna uma orientação.

Vale lembrar que,

[...] como estamos fazendo no presente esse trabalho sobre o passado, estamos a induzir no presente essa maneira de questionar os seus pressupostos. Então, a metodologia das Histórias de Vida em Formação trabalha no nível do entendimento que as pessoas têm da lógica de sua formação, de sua maneira de “tomar forma” ao longo da vida, mas também de sua maneira de construir o seu conhecimento de si própria e a capacidade de questionar a sua visão de mundo (JOSSO, p. 3).

O ato de rememorar as vivências e a atividade reflexiva de narrar às experiências são meios de conseguir atingir as perspectivas particulares de cada sujeito envolvido. Estas, por sua vez, são consideradas representações e interpretações da identidade, e por isso, não podem ser julgadas e apresentadas como verdade, ou não. Tem-se aqui um problema epistemológico.

A abordagem biográfica acrescenta sua luta para ser reconhecida por um estatuto científico, ao partir da ideia de que por meio dela se consiga fazer mediações entre as ações e as estruturas, ou seja, entre a história social e individual. Ela não tem a intenção de relatar a realidade fidedigna, e sim fazer uma reconstrução dos sentidos que são atribuídos. Tem-se a compreensão de que “toda realidade é reconstrução e a singularidade de uma situação recontada pode tocar o geral com o qual muitos se identificam” (WARSCHAUER, 2017).

A questão colocada acima, acerca da especificidade da abordagem, está fundamentada na práxis humana, pois é partir dela que se retrata a interiorização e a exteriorização da mesma para a construção de uma história social. Para Bueno (2002), a quantidade de biografias, ou qual é o melhor material biográfico necessário para se chegar a uma verdade científica são desnecessárias e assolam a essência da abordagem.

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica (BUENO, 2002, p. 20).

Para compor uma narrativa, o sujeito envolvido nesse processo faz o uso das recordações-referências. Conceito, pensado por Josso (2004).

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou

para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (JOSSO, 2004, p. 40).

Josso (2004) compreende que a construção da narrativa de si funciona como uma “atividade psicossomática” em diferentes níveis. Numa primeira entrada, no plano da “interioridade”; em seguida, na perspectiva das “competências verbais e intelectuais” as quais envolvem “competências relacionais”, visto que implicam colocar o sujeito em contato com suas lembranças e evocar as “recordações-referências”, organizando-as num texto narrativo que tem sentido para si e esteja implicado com o tema da formação em curso. A interioridade, as competências verbais e relacionais vão se revelando a partir da entrada que cada sujeito faz da sua trajetória de vida e pode, através da sua escrita, trazer marcas e lembranças da vivência escolar socializando-a no espaço de formação ou investigação-ação (SOUZA, 2006).

A metodologia que trabalha com as histórias de vida trata simultaneamente de pesquisa e formação, pois pretende desvendar como nos formamos e propor balizas que podem ampliar o aproveitamento das oportunidades formativas presentes na vida de cada pessoa. Uma das balizas é o conhecimento das cinco “competências genéricas transversais”, definidas por Josso (2004).

Esse conceito articula cinco competências em interdependência constante: a “atenção consciente”, que se encontra no centro como condição *sine qua non*, articulando a “avaliação”, a “comunicação”, a “criatividade” e as “habilidades”, ligadas entre si, e dando origem à figura de uma pirâmide de quatro lados. A escolha dessa figura geométrica reside na minha insistência para que essas cinco competências sejam consideradas simultaneamente (JOSSO, 2004, p. 80, grifo do autor).

Com isso, as histórias de vida adoram e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões: documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e na forma de entrevistas biográficas (podem ser orais ou escritas).

Dito isso, é importante fazer uma descrição mais densa do acesso e permanência do campo e posteriormente do método utilizado, com as suas características,

procedimentos utilizados na pesquisa e que se encaixe na forma de entrevistas narrativas biográficas.

4.3 ACESSO AO CAMPO DA PESQUISA

Dentro do currículo da Licenciatura em Educação Física, mais prioritariamente no tópico “conhecimento da área”, no eixo V (Pesquisa na Educação Física) encontra-se o SAC³², que são integrados dentro de cada semestre, totalizando oito seminários, com carga horária prevista de trinta horas/aula por seminário. Cada seminário tem a mesma ementa, que indica a reflexão coletiva acerca do conhecimento adquirido no respectivo período em que se encontra e sua relação com a prática profissional e o processo de formação. Em nota, PAIVA et al. (2006) clarifica o propósito do SAC.

Unidade curricular que oficializa um tempo de reflexão coletiva com os acadêmicos de cada turma, por período. Eles são obrigatórios e tem a finalidade de articular os saberes mobilizados nas respectivas disciplinas curriculares obrigatórias ofertadas a cada semestre. A ideia central dessa unidade curricular é que professores que estudem o processo de formação inicial possam acompanhar e promover o debate sobre o processo de construção/produção do conhecimento vivido e necessário à formação do professor de educação física que irá atuar na educação básica. É um momento de diálogo, que privilegia a exposição – e a escuta – da percepção que os licenciandos estão tendo do seu processo de formação para que, a partir dessa escuta, possam ser produzidas síntese coletivas e significativas do conhecimento vivido para que ele se torne praticado (p. 229).

Assim, ressalto que o SAC foi escolhido como ponto de partida para a inserção no campo por assumir uma perspectiva dialógica na construção e experimentação do conhecimento necessário à formação de professores de Educação Física, diferente das outras unidades curriculares que compõem a grade que possuem conteúdos pré-determinados, o que dificultaria o acesso e a aproximação com os alunos.

Outro motivo pela escolha do SAC como um momento inicial de inserção no campo foi a minha afinidade com o SAC, visto que a minha formação também foi pautada

³² Seminário Articulador de Conhecimento

pelos oitos seminários, e que dentro dele tive oportunidades de pensar a minha própria formação, com um olhar mais reflexivo dos espaços que vinha vivendo e das experiências adquiridas, e como tudo isso influenciava na constituição da minha identidade docente³³.

Diante dessa situação, foram elaborados os critérios para começar a aproximação com os sujeitos da pesquisa. Dentre os critérios, temos: a) estar na condição de alunos finalista na formação inicial em Educação Física (periodizados ou não); b) estar matriculado no Seminário Articulador de Conhecimento do 8º período; c) ter disponibilidade para participar da entrevista fora do horário do seminário.

A primeira decisão metodológica foi realizar um primeiro contato com o professor formador responsável pelo SAC, que se encontrava no primeiro semestre de 2017, para expor o desejo de me inserir nas aulas de SAC como um momento de aproximação dos alunos e, também, uma compreensão de como a unidade vem sendo tratada por esse professor no decorrer desse processo. A proposta dos seminários é que um mesmo professor acompanhe a turma durante todo o processo de formação inicial. Isso indica que cada turma e, conseqüentemente, cada SAC ganhe características peculiares, visto que cada professor tem uma forma de lidar e atuar com essa unidade curricular.

Já em diálogo com o professor formador descobri que a turma já havia passado por alguns professores, sendo ele, o último a estar com a respectiva turma, considerado como um desafio para o mesmo. As trocas de professores foram necessárias devido aos problemas internos da turma.

Cedido o espaço pelo professor formador, o primeiro contato foi a minha apresentação à turma e o relato sobre a minha condição naquele espaço. Em seguida, comecei a participar de todas as aulas na condição de observação participante.

³³ Esse movimento foi possível pela escrita de um portfólio proposto pelo professor formador responsável pelos seminários, que deu origem à escrita de um memorial de formação.

As primeiras observações realizadas tinham o intuito de conhecer os sujeitos, o comportamento dos mesmos, para assim facilitar a aproximação com os sujeitos. Essas observações não tinham uma pauta estabelecida, visto que o objeto de estudo ainda se encontrava em construção, mas que, de fato, os sujeitos seriam os que se encontravam na reta final do curso de Licenciatura em Educação Física.

Por meio das observações, pude melhor entender o funcionamento e organização das aulas de SAC, as relações que se estabeleciam entre eles, a relação com o professor e bem razoavelmente alguns pontos que tratavam da relação com a formação em si. O contato com a turma durou cerca de um semestre. Os alunos foram observados em diferentes momentos em que estive presente: momentos de diálogo entre eles e o próprio professor formador, em minicursos ofertados pelos próprios colegas de turma, momentos em que a turma recebia convidados para palestras, em eventos oriundos da própria organização da turma, e, em especial, em momentos feitos por meio de uma conversa individual acerca dos aspectos que envolvem a formação.

As observações foram registradas em notas de campo, identificadas por data, hora, sujeitos envolvidos e as anotações em geral, que foram posteriormente digitalizadas. As notas de campo foram serviram como suporte para entender a relação dos alunos com o SAC, uma vez que essa relação me interessava devido às finalidades que possuía para coletar os dados.

Mesmo na condição de observadora e participante, acabei me envolvendo em alguns momentos, ao participar das palestras, dos debates, dos problemas coletivos que a turma enfrentava e de conversas individuais feitas durante a minha participação nas aulas de SAC.

Estive, ao mesmo tempo, na condição de observador e participante, tornando-se um momento de pesquisa e formação. Durante esse semestre de observação, não foi possível realizar as entrevistas, o que fez com que a pesquisa de campo se estendesse até o final de dezembro de 2017, quando realizei as últimas entrevistas.

Mesmo estando como pesquisadora em observação naquele contexto percebi o quanto era difícil a aproximação com os sujeitos. Falar da própria formação não é algo tão confortável para ser analisado e estudado por outro e fazer parte de uma pesquisa de mestrado. Uns chegaram a dizer que não se sentiam bem em falar sobre a sua formação na forma em que sua fala seria gravada, outros disseram que a sua formação não era espelho, nem exemplo de formação para que fosse ouvida.

Esse mergulho na vida do grupo e em outros contextos, aos quais o lugar não me pertence, depende de que eu convença o outro da necessidade da minha presença e da importância da pesquisa para o campo de uma maneira mais geral. No início, não houve uma aceitação da minha presença naquele espaço, percebi quando solicitei o preenchimento de uma ficha para identificar os sujeitos que ali frequentavam.

Para que a pesquisa se realize é necessário que o pesquisado aceite o pesquisador, disponha-se a falar sobre a sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê-lhe liberdade de observação.

A minha frequência nas aulas fez com que alguns dos alunos comesçassem a conversar comigo em sala, nos corredores do CEFD, como também a perguntar mais profundamente sobre a pesquisa e como funciona o mestrado, entre outras questões.

Ao me inserir na turma e participar com frequência das aulas, me deparei com uma atividade que já havia começado no semestre anterior. Esta atividade foi proposta pelo professor formador e consistia em fazer com que cada discente pensasse as suas ações enquanto professor em formação. A atividade foi pensada como necessária, pois a turma apresenta alguns problemas relacionais vistos de uma maneira coletiva, como por exemplo, a aceitação de pontos de vista contrários, gerando muitas discussões e até desentendimentos.

Por ser um momento de reflexão individual, o professor formador sugeriu que durante as aulas cada aluno fizesse uma autoavaliação sobre aspectos que envolvessem a sua própria formação sob a forma de um gráfico. Os pontos a serem

pensados e avaliados estabelecidos pelos próprios alunos eram: a) exercício e esforço de leitura, b) participação em debates, c) capacidade em lidar com pontos de vista contrários, d) produção de atividade no prazo e leitura de textos e livros além da universidade.

A cada um dos tópicos, deveria ser atribuída uma nota fazendo uma análise do seu comportamento durante a graduação até aquele momento. Como já estava inserida naquele contexto, tive acesso a todos os gráficos que foram entregues e pude conhecer melhor cada aluno e como ele percebia a sua atuação, preocupação e cuidado com a sua formação diante daqueles pontos que, a princípio, não tinham a ver com o meu objeto de pesquisa, mas que implicava na minha aproximação com os sujeitos ali envolvidos.

Esta atividade, como em todas as outras feitas na unidade curricular, não possuem nenhum valor atribuído no final de cada semestre. Posto isso, não existia nenhuma obrigação para a realização dessa atividade, apenas se contabilizava a quantidade de faltas para a aprovação ou não no SAC.

Essa ação gera algo que já é comum nesse caso, nem todos os alunos matriculados no SAC 8 participaram dessa elaboração. Na sequência da atividade, o professor formador propôs à turma que tivesse um encontro individual para que ele pudesse conversar com cada um que estivesse disponível para esse momento de diálogo, justamente para discutir o gráfico e as notas atribuídas. O tempo destinado a isso aconteceu no horário fixo do SAC, e cada semana ele conversava com os alunos que foram à aula, marcados previamente.

Diante dessa atividade, solicitei ao professor formador a permissão para participar desse momento. Após o consentimento, ampliou-se a aproximação com cada aluno e isso fez com que eu tivesse uma participação nesse momento de diálogo e reflexão sobre a postura enquanto professor em formação.

A cada encontro, realizei algumas observações que geraram anotações a respeito de como ele havia feito, vivido e o que podia melhorar na formação, visto que o processo de formação é contínuo. Essas anotações foram feitas no momento das

aulas, que continham anotações sobre o envolvimento da turma em sala de aula, as necessidades dos mesmos sobre a formação e como reagiam diante daquilo que era proposto pelo professor formador. De um total de 38 alunos matriculados no SAC, apenas 21 alunos participaram desse momento. A cada momento individual com os alunos, foram gerados relatórios, enviados ao professor de SAC que era o responsável pela atividade.

Para dar um retorno aos alunos, eu e o professor formador tivemos a ideia de juntar todos esses gráficos e fazer uma análise mais geral de como a turma vinha se comportando diante daqueles tópicos em questão. Após essa análise inicial, percebeu-se nas falas dos alunos uma necessidade de mudança, de rever os comportamentos e atitudes, naquilo que poderiam ter feito e não fizeram, entre outras questões, mesmo sabendo que os alunos, em sua maioria, já se encontram no processo final.

Após alguns encontros realizados, identifiquei algumas características da turma e, em conversa com o professor formador, ele relatou como estão os comportamentos relacionais existentes na turma. Isso influenciou diretamente a minha presença naquele momento e uma dificuldade de contato mais próximo com eles.

No final do semestre, ocorreram algumas ausências justificadas devido a alguns compromissos do professor formador e da necessidade da turma em desmarcar algumas aulas. A ideia final era fazer um momento com a turma para fechar o semestre de maneira em que todos se despedissem uns dos outros, pois parte da turma já iria finalizar naquele semestre e outros ainda faltavam algumas pendências no curso, como entregar os comprovantes das 200 horas extracurriculares, apresentar o TCC, entre outras pendências.

O próximo passo foi realizar um convite a todos os alunos que estavam matriculados no seminário do 8º período, explicando em detalhes como iria funcionar a entrevista, local, tempo de permanência e tipo de entrevista que seria feita, reiterando a sua contribuição para a pesquisa e para o campo, como também os riscos e os benefícios da pesquisa.

Dentre os discentes, três alegaram não se sentir à vontade em participar da entrevista via uma gravação, outros justificaram não poder ficar depois do seminário devido aos seus compromissos. Outros se manifestaram positivamente ao modo como seria conduzida a entrevista.

Aos que se manifestaram disponíveis para realizar a entrevista, foram oferecidas as mesmas condições de participação. No total, foram feitas 12 entrevistas, sendo eles os discentes³⁴: Alisson, Andressa, Casemiro, Cristiane, Daniel, Douglas, Gabriel, Marcelo, Marta, Miraildes, Roberto e Willian.

4.4 DELINEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DO MÉTODO: O USO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

A ideia inicial era trabalhar com a produção de memoriais de formação³⁵ por meio da construção de narrativas. Porém, esse tipo de trabalho exige determinado tempo para a construção do mesmo, além de uma preparação e dedicação dos sujeitos na compreensão da sua participação na pesquisa. Outro ponto seria o entendimento do memorial de formação como dispositivo de (auto)formação, sendo que a compreensão deveria ser amplamente discutida com os sujeitos envolvidos.

O tempo destinado para estar em contato com os sujeitos e coletar os dados não seria suficiente para a elaboração dos memoriais. Um memorial necessita de uma orientação para que não se torne apenas uma descrição de fatos, e sim, como as experiências formadoras podem interferir na construção da identidade docente.

³⁴ Como forma de garantir o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa, foram usados nomes fictícios para identificá-los no decorrer da análise. Os nomes usados têm como referência os atletas de futebol convocados pela seleção brasileira de futebol feminina e masculina no ano de 2018.

³⁵ Texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas... (PASSEGGI, 2010, p. 1).

Outro problema que destaco é que as ações de cada seminário já se encontram dentro do planejamento do professor formador, o que tornaria inviável colocar outra ação dentro do planejamento semestral.

Outra intenção era a inserção de portfólios, nas aulas de SAC, como o propósito de resgatá-los, já que são sugeridos no decorrer da formação para que os futuros professores façam registros da sua própria prática. No entanto, isso se configura apenas como uma proposição, encarado como um dispositivo de formação de adultos aprendentes, e cada SAC e, respectivamente, cada professor formador que assume a unidade curricular cria modos diferentes de conduzi-los, pois não está pré-determinada a maneira a ser realizado.

Assim sendo, a turma não possuía esse dispositivo, visto que a turma passou por vários professores no SAC durante o decorrer da formação inicial e não somente com um professor formador, como é sugerido. Essas transições configuram-se como um dos impedimentos para a realização dessas reflexões³⁶.

Esse seria o material imaginado para compreensão da trajetória que fosse feito a partir das experiências dos alunos, desde o início da graduação e sem nenhuma obrigatoriedade explícita. Essa imposição gera um trabalho apenas descritivo, ausente de reflexões e, muitas vezes, segue caminhos pré-estabelecidos.

Nesse momento, outro método precisava ser estudado, para que eu conseguisse adentrar nas histórias de vida, para resgatar as experiências. Pensando a partir dessa necessidade, sem perder a base teórica que sustentava a pesquisa, o método adotado foi o uso das entrevistas narrativas.

Ao aprofundar-me sobre o uso das entrevistas narrativas, percebi que as suas características, como o aprofundamento das histórias de vida, ferramenta não-

³⁶ Deixo claro para o leitor, que não é intenção da pesquisa encontrar ou dizer as dificuldades encontradas pela ausência dos registros das suas experiências, pois o momento da escrita como prática formativa não faz parte da cultura docente e nem do processo de formação de professores de Educação Física. A explicação se deu somente para entender as escolhas metodológicas feitas para conseguir chegar até o objetivo desse estudo.

estruturada e a mínima influência do entrevistador, eram válidas para chegar ao objetivo da pesquisa.

A entrevista narrativa assume a configuração diferente das entrevistas estruturadas, do tipo pergunta-resposta até a finalização da entrevista. A intenção principal do método da entrevista narrativa está na riqueza em capturar os detalhes que estão na fala do sujeito no momento em que ele vai narrando suas experiências, que constituem sua trajetória ou parte dela. Isso não quer dizer que seja algo aleatório, sem direcionamentos, a entrevista narrativa possui uma ou mais perguntas narrativas orientadas e está bem próxima do objeto da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em locais escolhidos em alguns casos pelo próprio sujeito, por se sentir à vontade e em outros casos sugeri uma sala sem interferências de outras pessoas.

Ao realizar as entrevistas narrativas, é necessário ter em mente as fases que a compõem, que são: a) a narrativa principal, b) o estágio da sondagem narrativa, e c) o estágio final da entrevista (FLICK, 2013).

Flick (2013) nos indica que para ocorrer o desenvolvimento da narrativa principal, deve ter como pano de fundo uma pergunta geradora de maneira mais ampla e que dará, no final, maior consistência para o objeto da pesquisa. Assim, Flick (2013) nos ensina que “[...] a primeira pergunta seja realmente uma pergunta narrativa geradora e que o entrevistador não impeça a narração da história por parte do entrevistado com perguntas ou intervenções diretivas ou avaliativas” (p. 117).

Nesse primeiro momento, indiquei para o entrevistado ficar livre para se apresentar, falando nome, idade, entre outros dados que ele achasse necessário para contextualizar a sua história de vida antes mesmo de entrar na pergunta geradora.

Weller e Zardo (2006) sugerem, para a realização das entrevistas narrativas, o uso de um tópico-guia, assim nomeado pelas autoras, que é um roteiro composto por perguntas amplas e não precisa ser fixo, apenas deve ser bom para gerar narrativas, com o objetivo de estimular a participação do sujeito.

Esse momento se caracteriza pela exploração do campo e se configura como a fase de preparação com as questões iminentes, que são perguntas que estão próximas do objeto de estudo. A partir desse momento, a entrevista deve seguir direto e o entrevistador não deve fazer perguntas, apenas deixar que o sujeito investigado narre as suas histórias.

Em tom de um diálogo, mencionei que estava interessada em todas as suas vivências e experiências que se tornaram significativas na sua formação, para além daquilo que está prescrito no currículo de formação, num primeiro momento. Indiquei, então, que relatasse as experiências que viessem à sua memória.

Dentre as entrevistas feitas, não foi estipulado tempo para a realização das mesmas, porém cada entrevista ganhou características próprias, interferindo no tempo de duração de cada entrevista. Cada discente ficou o tempo necessário e disponível para narrar a sua história de vida dando ênfase às experiências formadoras.

Bolívar (2002) esclarece as particularidades de cada entrevista, ao afirmar que,

[...] a qualidade do relato biográfico é dependente do grau de relação recíproca que se estabelece entre entrevistador e narrador. E, em certa medida, a própria qualidade e profundidade do relato obtido dependerá do grau de significação humana (empatia) conseguido, de modo que se possa chegar, nos melhores casos, à construção mútua de um relato compartilhado (BOLÍVAR, 2002, p. 183).

Dessa maneira, em algumas entrevistas consegui fazer pouca interferência, como sugerido por Weller e Zardo (2006), pois os entrevistados se sentiram bem à vontade para contar, com detalhes, as suas experiências. Entretanto, em outros casos, tive que estabelecer um diálogo ao fazer algumas perguntas para que conseguisse adentrar um pouco mais na história de vida do sujeito investigado, diante do seu processo de formação. Nesse caso, os discentes não se sentiram confortáveis ao falar sobre a sua própria história de vida.

Diante disso, precisei retomar alguns temas que não ficaram tão claro e que achei que podiam ser mais explorados. Esses pontos foram tomados como nota durante a narração do entrevistado.

Esse momento pode ser considerado como a segunda parte da entrevista (estágio da sondagem), que é explorar o potencial narrativo tangencial de fios temáticos narrativos transversais, que foram cortados na fase inicial em fragmentos nos quais o estilo narrativo foi resumido, supondo-se não serem de importância; em fragmentos pouco plausíveis e de uma vaguidade abstrata, por se tratarem de situações dolorosas, estigmatizadoras, ou de legitimação problemática para o narrador, bem como em fragmentos nos quais o próprio informante demonstra não ter clareza sobre a situação.

Sobre esse momento da entrevista narrativa, Schutze (2013) alerta sobre o modo como vai realizar as perguntas.

É importante que essas perguntas sejam efetivamente narrativas. Para cada fragmento com possibilidades de narrativas adicionais, particularmente naqueles pouco plausíveis, deve restaurar-se primeiramente o *status quo* ante do processo narrativo. O último fragmento narrado de forma detalhada é evocado na memória e, em seguida, o entrevistador prossegue: “Sim, e então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?” (SCHUTZE, 2013, p, 212).

A terceira parte da entrevista narrativa autobiográfica consiste, por um lado, no incentivo à descrição abstrata de situações, de percursos e contextos sistemáticos que se repetem, bem como da respectiva forma de apresentação do informante; por outro, no estímulo às perguntas teóricas do tipo “por quê” e suas respostas argumentativas.

De agora em diante, trata-se de explorar a capacidade de explicação e de abstração do informante como especialista e teórico de seu “eu”. As perguntas subsequentes do pesquisador-entrevistador deveriam iniciar com um incentivo ao potencial de descrição e teorização, desde que este se torne evidente nos fragmentos autobiográficos comentados, na descrição de acontecimentos centrais ou na conclusão da apresentação de determinadas fases da vida, assim como nos fragmentos que esclarecem questões de fundo situacional, habitual e socioestrutural (SCHUTZE, 2013, p, 212).

O resultado desses procedimentos foi uma construção de um texto narrativo que apresenta e nos mostra o processo de formação profissional e humana dentro de recorte metodológico feito pela pesquisa, o qual evidencia o processo social de desenvolvimento e mudança de uma identidade docente.

5. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS EIXOS E ANÁLISE DOS DADOS

As experiências, de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida (JOSSO, 2004).

Neste capítulo, busca-se apresentar o processo de construção dos eixos e as possibilidades de análise das entrevistas narrativas, que levaram à compreensão do objeto de estudo, qual seja, compreender como se constituem as experiências formadoras dos alunos em um processo de formação humana e profissional (formação inicial) em um Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como analisar como essas experiências repercutem nas relações entre o sujeito e a profissão do professor de Educação Física.

Evidenciam-se os eixos de análise propostos a esse estudo, explorando a ideia de fases (JOSSO, 2004).

5.1 FASE DE INICIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS ADQUIRIDAS ANTES DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

- 5.1.1 Motivos que levaram à escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e os primeiros contatos com o currículo de formação;
- 5.1.2 As experiências esportivas pré-profissionais e suas implicações no processo formativo;
- 5.1.3 Expectativas criadas em relação ao curso: Licenciatura e o Bacharelado.

5.2 FASE DA INTEGRAÇÃO: OPORTUNIDADES FORMATIVAS NA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DO “FORMAR-SE” QUANDO ADULTO

- 5.2.1 A importância dos espaços formativos para a profissão professor de Educação Física;
- 5.2.2 Estágios supervisionados obrigatórios.

5.3 FASE DE SUBORDINAÇÃO: DILEMAS QUE CIRCUNDAM A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL

5.3.1 O processo de *tornar-se* professor.

A ideia das fases³⁷ referenciadas em Josso (2004), que dedicou-se a estudar sobre a formação de adultos a partir das histórias de vida, foram pensadas aqui em decorrência do processo de aprendizagem e de conhecimento. As fases são descritas a “grosso modo” como citado pela própria autora, e por isso não devem ser entendidas como caixinhas separadas, mas usadas somente para melhor compreensão dos itinerários feitos pelos sujeitos adultos participantes da pesquisa, envolvendo nesse processo evoluções e regressões, idas e vindas. Os eixos temáticos expostos acima foram concretizados após o trato com as entrevistas, seguidos de alguns critérios descritos a seguir e em diálogo com os estudos de Josso (2004).

Não há a delimitação a um referencial teórico-metodológico específico de análise, mas há organização das informações com procedimentos metodológicos claros e condizentes com o referencial teórico que me permitiu “olhar” para as histórias narradas pelos estudantes.

Para chegar aos eixos de análise, foi necessário saber sobre a existência de critérios que determinam a importância e a relevância dos eixos temáticos. André (1983) nos alerta para esses critérios, ao afirmar que a construção dos eixos passa pela examinação dos dados tentando retirar aspectos regulares e concorrentes encontrados na aglomeração dos dados.

³⁷ A fase de iniciação é caracterizada pelos primeiros contatos com as informações recebidas e vê-se diante do novo e do incerto. O contato nessa primeira fase não acontece de maneira simples, como Josso (2004) comenta, é necessário que “antes de tudo, que seja feita uma tomada de consciência e que seja possível uma primeira compreensão” (p. 243). A fase de integração é compreendida a partir do momento em que o sujeito já coloca o que aprendeu “[...] em questão de acordo com uma coerência anterior, o que tem de abandonar para dar lugar ao novo, o que deve fazer para não se esquecer e para estar a vontade com esta novidade” (p. 243). Nessa fase já se reconhece algumas mudanças e transformações no comportamento, de raciocínio e um saber-fazer. A fase de subordinação segundo Josso, “[...] termina sua integração quando o aprendente é capaz de explicitar e de argumentar porque pensa e/ou faz “deste modo” e não “daquele”, ao inscrever esta escolha funcional numa significação sociocultural, expressa por um projeto” (p. 244). Nessa fase o sujeito aprendente já indica pela sua maneira de pensar e fazer, a capacidade de levantar questões ou problemas em decorrência do que viveu. O que vale lembra aqui a fase de subordinação pode ser encontrada nas fases de iniciação e integração.

[...] Está implícito nesta regra geral que um critério para determinar a relevância de um item é a frequência com que esse ocorre. Este critério pode ser válido, mas sem dúvida não é suficiente. É possível que os dados contenham aspectos, observações, comentários, características únicas, mas extremamente importantes para uma apreensão mais abrangente do fenômeno estudado. Haverá também mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias que embora únicas revelem dimensões importantes da situação [...] (ANDRÉ, 1983, p. 68).

A cada leitura do material empírico, no total de doze textos narrativos, foram destacadas as falas recorrentes, colocando na frente de cada uma, o significado de forma resumida, para que não se criassem generalizações num primeiro momento. Esse exercício foi realizado em todas as entrevistas, ao fazer leituras repetitivas e profundas, partindo das orientações de Moreira, Simões e Porto (2005).

De posse do relato dos sujeitos, deve o pesquisador preocupar-se com dois pontos principais: não perder de vista o sentido geral do discurso do pesquisado, o que pode ser conseguido voltando-se várias vezes à leitura dos depoimentos dos sujeitos, captando o sentido do todo; selecionar as unidades mais significativas dos discursos dos sujeitos, subtraindo-as dos relatos ingênuos, procurando criar indicadores e, posteriormente, categorias que possam servir de referencial para a interpretação (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111).

Com o material completo em mãos e devidamente numerado, foram destacadas em cada fala, as unidades de significados³⁸, que colocam em evidência a explicitação dos significados em detrimento do que se trata o objeto de estudo. Nesse momento, procedeu-se à montagem da caracterização dos elementos que constituem a experiência dos sujeitos.

Essa constituição da experiência por meio das unidades de significado não indica uma cronologia exata, e sim como o sujeito agiu durante a formação, reiterado pelas falas os momentos formativos. Ao trabalhar com as histórias de vida, que indicam o itinerário (não linear) individual de cada sujeito, parte do sentido atribuído ao caminho percorrido anteriormente e durante a formação inicial, numa mistura de espaços e tempos.

³⁸ As unidades de significados são as partes das notas de campo, transcrições das entrevistas que cabem dentro de um tópico, essas podem ser parágrafos ou frases, que irão representar uma possível categoria, e “estas se relacionam-se umas com as outras, mas indicam momentos distinguíveis na totalidade de descrição” (SZYMANSKI, 2004, p.67).

A partir do material empírico, monta-se uma caracterização dos momentos que indicam o movimento de formação ao identificar as diversas e diferentes unidades de significados, sendo que cada fala pode apresentar mais que uma unidade de significado.

As unidades de significados foram essenciais para que se conseguisse chegar aos eixos temáticos, para isso, apresentou-se a necessidade de agrupá-las de maneira que identificasse as representações próximas e as que tinham divergências. Num primeiro momento, foram identificados seis grandes eixos de discussão. Após novas leituras e digressões teóricas, percebe-se que não eram seis eixos e sim três grandes eixos, com os respectivos subtópicos. Esse movimento foi necessário para conseguir chegar aos eixos de análises finais, que foram possíveis em diálogo com os estudos de Josso (2004), evidenciados no início do capítulo.

As unidades de significados foram importantes também para que pudesse localizar as falas dos alunos dentro do mapeamento feito inicialmente para, enfim, usá-las no decorrer das análises.

O uso das entrevistas narrativas tornou possível o resgate das memórias dos sujeitos e acabou por constituir-se em entrevistas extensas e com caminhos bem distintos. Isso devido à singularidade e subjetividade³⁹ de cada discente em formação na movimentação da sua história de vida. Esse foi um desafio encontrado no momento de agrupar as falas, porém rico no sentido de pensar os diversos e diferentes caminhos dentro e fora da universidade, que levaram os sujeitos na construção do conhecimento e na constituição do ser professor.

Durante as entrevistas narrativas, nem todos os sujeitos convidados estavam “abertos” a expor a sua história de vida de maneira tão espontânea, mesmo que se tratasse da formação profissional em específico. Essa não “abertura” significa que o

³⁹ O trabalho de análise das trajetórias de formação indica uma articulação entre dois modos de apropriação, que são chamados por Dubar (1998) de “[...] **objetivamente**, que indica uma "seqüência de posições" num ou mais campos da prática social, e **subjetivamente**, como uma "história pessoal" cujo relato atualiza visões de si e do mundo” (p.1). Nesse último modo é que as narrativas assumem características singulares e subjetivas, pois tratam do modo de apropriação que cada sujeito faz da sua trajetória, que ao ser narrada passar por processo de reconstrução para dar conta dos momentos que são significativos.

sujeito que aceita participar da entrevista tem certo conhecimento do que é uma pesquisa e que depois a sua fala será explorada em algum momento da análise. Para alguns esse é um momento de avaliação, por mais que o pesquisador explique os procedimentos da pesquisa.

A autora Moita (1995) chama a atenção ao dizer que as interações que os sujeitos viveram retratam que nem todas tem a mesma intensidade, devido ao tipo e à natureza da relação em que foram estabelecidas.

Há interações que atingem dimensões mais profundas da pessoa, outras mais circunstanciais. Umas são mais sincrônicas ou pontuais, outras mais diacrônicas ou contínuas; encontram-se interações de caráter factual, outras só se descobrem através da interpretação das narradoras (MOITA, 1995, p. 134).

Dessa forma, algumas entrevistas são apresentadas com muitos detalhes e outras aparentam ser bem resumidas, o que não quer dizer que não tenha sido formativa. De modo geral, em todas encontra-se um conjunto de motivações, escolhas, expectativas, desencantos, mudanças (de pensamento e atitudes) e significados, que acarretam diferentes caminhos na formação inicial.

Caetano (2004) nos demonstra como esses caminhos se constituem em sua complexidade.

Caminhamos atribuindo sentido ao nosso caminho. Às vezes sem o encontrar. Às vezes sem o questionar. Caminhamos e o que pensamos e sentimos acontece num espaço e num tempo que nos situa, mesmo que o ignoremos. Um tempo nosso, de uma seta que não se inverte. Um tempo presente que com outros tempos nossos interage, e por isso os reverte, para nos enraizar e direcionar. Um tempo que se alarga para além de cada um de nós e que é o das situações mais amplas, das quais nós somos parte... e espelho (p. 11).

E a mesma autora continua... “Um mundo individual em interdependência com outros mundos. Em conflito e em consonância. Ao longo caminho. Um caminho pelo qual nos transformamos. Sendo a imagem dessa transformação, uma construção também” (CAETANO, 2004, p. 11).

Essa interdependência reiterada por Caetano (2004) demonstra uma riqueza da pesquisa pois permite aprofundá-la por meio do movimento individual em relação ao coletivo e indica as transformações que acontecem no processo formativo. Em tese, a interdependência indica uma relação com a conjuntura na qual todos estão inseridos, o que faz com que se apresentem pontos em comum como também divergências; a junção desses pontos transforma-se em motivação para explicar e compreender melhor o objeto desse estudo.

Nessa tentativa de compreensão, a análise dos eixos dividido em fases percorre por espaços e tempos diferentes, mas basicamente as experiências formadoras são entendidas a partir das experiências adquiridas anteriores à formação inicial (experiência construída *a priori*), as experiências adquiridas no período da formação inicial (experiência construída *a posteriori*), e a inserção mesmo que ainda na graduação nos espaços educativos, que tem influência nesse processo de construção da identidade profissional.

A constituição das experiências é estabelecida dentro das categorias sociais que os sujeitos as interiorizam no decorrer da vida, por meio dos contextos sociais que vivenciam. Dubar (1998) nos indica que essa trajetória objetiva caracterizada por instituições “[...] constituem o material a partir do qual os indivíduos inventam para si identidades singulares, para unificar suas existências e tentar fazer valer sua pretensão em um ou outro campo da prática social” (p.2).

Posto isso, Dubar (2005), define identidade como, “[...] o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (p. 136). Durante a análise dos dados, a identidade será pensada aqui não somente a partir da subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa, mas tendo a compreensão da constituição da identidade levando em conta as relações vividas com o outro e com os contextos sociais no decorrer das trajetórias individuais.

Este conjunto de ações e relações desenvolvidas pelos sujeitos sociais afeta o trabalho e por ele são afetadas, instaurando um jogo dialógico cuja complexidade molda no tempo e no lugar as transações necessárias não só

à conservação de estruturas, mas e, sobretudo, a possibilidade de transformação das mesmas. Esse jogo dinâmico propicia a seus atores vivências de realização, afirmação, frustração, colegialidade, individualismo, representações, culturas, filosofias dotadas de potencial influenciador não só da configuração da identidade profissional, mas de outras formas identitárias (ALVES, et al., 2007, p. 277)

Para entender a constituição da identidade profissional, tem-se que levar em conta que ela ocorre pela articulação entre o processo identitário biográfico (identidade para si) e o processo identitário relacional (identidade para o outro), que segundo Dubar (2005) “são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática” (p. 135).

Por isso Dubar (2005), tem denominado de configurações identitárias⁴⁰, na intenção de compreender como se constituem, reproduzem e se transformam as identidades. Onde cada configuração identitária é “[...] uma dupla transação entre, de um lado, o indivíduo e as instituições e, de outro, entre o indivíduo confrontado com uma mudança e seu passado” (DUBAR, 2005, p. 253).

5.1 FASE DE INICIAÇÃO: EXPERIÊNCIAS SOCIAIS ADQUIRIDAS ANTES DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Esse primeiro eixo de análise, retrato de maneira sucinta, as experiências adquiridas anteriormente ao ingresso na universidade, a partir da socialização pré-profissional. O sujeito chega à universidade com um conjunto de experiências, que se traduzem em concepções, regras, comportamentos, hábitos, etc. Tudo isso é resultado do processo de socialização dos indivíduos nos diferentes contextos que são inseridos e nos quais constroem a sua identidade pessoal e social (TARDIF, 2008).

⁴⁰ Dubar (2005) apresenta quatro configurações identitárias, interpretada a partir da articulação entre a transação objetiva e a transação subjetiva. Entre as configurações, temos: a) identidade estável ameaçada; b) identidade bloqueada; c) identidade de responsável em promoção interna; d) identidade autônoma e incerta.

5.1.1 Motivos que levaram a escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e os primeiros contatos com o currículo de formação

A pesquisa não tinha como objetivo focar nas escolhas pré-profissionais. No entanto, a forma como se introduziu o momento da entrevista, que se tratava de uma apresentação breve do sujeito, fez com que a maioria recorresse às memórias para relembrar os motivos que o levaram até ao curso de Licenciatura em Educação Física, o que levou à percepção de que essas experiências não podem ser desconsideradas na compreensão da trajetória formativa e na constituição da identidade profissional docente.

O momento inicial da entrevista foi necessário aos discentes para introduzir o começo da sua história e com isso justificar as escolhas que fizeram, que de certa forma, são a base para compreender o caminho percorrido até aqui, futuros professores de Educação Física.

Estudos e reflexões sobre os motivos que levam os discentes até ao curso de Educação Física, já foram levantados em outras pesquisas da área (FIGUEIREDO, 2004; MIRANDA, 2012; VIEIRA; SANTOS; NETO, 2012; CRUZ JUNIOR; CAPARRÓZ, 2013; TRIANI; MAGALHÃES JÚNIOR; NOVIKOFF, 2017). Nesse momento não é necessária tal discussão, torna-se necessária apenas para confirmar algo que já vem sendo discutido e que ainda hoje, o fato de ter um contato mais profundo com os esportes durante a infância e a adolescência, seja no contexto escolar ou outros espaços sociais, continuam sendo um fator determinante no momento da escolha do curso.

Do total de doze alunos entrevistados, sete introduziram a entrevista apontando a aproximação e gosto pelos esportes ou pelas aulas de Educação Física, como o principal motivo que justifica a escolha do curso. Dentre as falas destaco a dos discentes Marcelo, Miraildes, Marta e Cristiane.

“[...] a minha escolha pela Educação Física está ligado ao fato que durante toda a minha infância e adolescência tive um aproximação com os esportes [...]” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

“[...] minha escolha pelo curso de Educação Física foi por eu gostar muito dos esportes, eu sempre pratiquei futsal e sempre gostei de aventuras, esportes, de praticar atividades físicas” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

“Escolhi Educação Física porque sempre tive uma relação muito forte assim com o esporte, na escola eu sempre participava assim das aulas e sempre participava das competições, principalmente assim, e jogava bem, diga-se de passagem. Ai foram os motivos principais por eu ter escolhido Educação Física” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

“E antes de entrar na UFES eu já era atleta, sou atleta do tiro com arco há 10 anos já, então antes mesmo de entrar na UFES já tinha um, vamos dizer assim certo envolvimento com área, porque eu já praticava esse esporte [...]” (Cristiane, entrevista em 25/07/2017).

Entre os que narraram os motivos da escolha, dois discentes destacaram outra experiência que demarca o motivo da escolha do curso. Agora a memória resgatada está na relação entre professor-aluno, sendo a prática pedagógica do professor de Educação Física citado como referência. O professor passa então a ser um fator determinante, principalmente pelo modo como conduzia as aulas, e ao rememorar, o discente pretende resgatar aspectos em comum quanto a sua prática pedagógica quando for atuar no campo de trabalho.

Os alunos Alisson e Daniel trazem esse relato de aproximação do professor de Educação Física.

“Então o professor de certa forma ele estimulava a autonomia, a liberdade, faz o que você está com vontade de fazer, faz! E eu tive a oportunidade de conversar com ele depois, depois de entrar no curso, eu quero ser assim com os meus alunos, eu quero ser assim, fazer atividades que marcam meus alunos, do jeito que marcaram a minha [...]” (Alisson, entrevista em 27/10/2017).

“[...] eu sempre estive atrelado aos esportes, e eu sempre gostei da disciplina Educação Física na escola tinha muito apego ao meu professor, fui muito apegado a ele e até se tornou meu amigo, então não pensava nada em fazer a não ser Educação Física” (Daniel, entrevista em 09/08/2017).

Ao retornar nas falas dos alunos Marcelo, Miraildes, Marta e Cristiane temos a demonstração que além da relação forte com os esportes, há também indícios da predominância dos esportes instaurados em um modelo de competição esportivizada. Como indica o estudo de Figueiredo (2004).

Há uma forte identificação com esportes por parte dos alunos e as instituições de ensino parecem aproveitar-se dessa predisposição, constituída socialmente, para consolidar/reproduzir o sistema esportivo, principalmente, no que se refere à seletividade para a formação de equipes escolares (FIGUEIREDO, 2004, p. 95).

Entre as falas destacadas, há a predominância dos esportes nas aulas de Educação Física, o que leva a considerar que os mesmos prevalecem no topo da hierarquização no que diz respeito à valorização dos conhecimentos. Por mais que exista a necessidade de valorizar outros saberes populares, entendidos como conhecimento cotidiano e que se aproximam mais da realidade do aluno, o cotidiano escolar se apresenta como contraditório, pois de fato ele é “[...] estruturado em relações determinadas pela sociedade capitalista” (LOPES, 1999, p. 138).

A predominância dos esportes hegemonicamente instaurados no contexto escolar é marcante nas falas das alunas Marta e Cristiane.

“Ai eu cheguei aqui em Vitória e um dos primeiros sustos que eu levei foi saber de fato o que é Educação Física, por que na escola eu sempre tive muito o quarteto fantástico, futebol, vôlei, handebol e no máximo um basquete pelas aulas que eu me recordo” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

“Isso foi à mesma coisa que eu conversei com um amigo, são as possibilidades, é um novo tipo de inserção, que aí você sai daquele quarteto fantástico, só trabalhar o vôlei, o futsal, o basquete, handebol, a criança pode vivenciar e experimentar outros tipos de esportes, o tiro com arco também é uma prática corporal [...]” (Cristiane, entrevista em 25/07/2017).

Os motivos pelo qual escolhem o curso de Educação Física passam a sofrer impactos na medida em que os discentes se deparam com o currículo de formação. Ao analisar as falas acima, pode-se considerar que o pensamento atual é sempre analisado em relação ao conhecimento adquirido anteriormente, que vai à

contramão das vivências anteriores, das impressões, onde parcialmente se supera o conhecimento assimilado no cotidiano escolar e familiar.

Dubar (2005) destaca como um dos principais acontecimentos para a construção da identidade social/profissional, a confrontação da saída do sistema escolar básico e o início de uma carreira.

É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma **identidade “profissional” básica** que constitua não somente uma identidade no trabalho mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (DUBAR, 2005, p. 149).

Os discentes Marta e Daniel identificam como um “choque de realidade” o momento em que se depararam com novos conhecimentos e que colocava as concepções até então adquiridas em posição de questionamento e de reflexão sobre as experiências até então vividas.

“Ai você chega aqui no primeiro período e tem História da Educação Física, Educação Física, Corpo e Movimento e eu pelo menos já tomei aquele choque, tem muito mais na Educação Física do que só o esporte e ai isso me surpreendeu positivamente” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

“Quando eu entrei na Educação Física eu pensava que era simplesmente pelo fazer, é fazer esporte e a escola está lá para praticar apenas, os esportes, a ginástica, a brincadeira” (Daniel, entrevista em 09/08/2017).

Segundo Lopes (1999) o choque de realidade é entendido como um processo de ruptura entre a realidade da Educação Física vivida e o primeiro contato com a formação inicial. Essa ruptura tem implicações ao retornar ao cotidiano, pois implica mudanças nas suas novas ações. Esse movimento indica um retorno, onde “[...] temos o aprofundamento do conhecimento da própria cotidianidade, o enriquecimento do conhecimento da esfera cotidiana da vida” (LOPES, 1999, p. 141).

Após o choque de realidade, é possível identificar na fala do discente Marcelo que antes tinha concepção da Educação Física ligada de forma intensa com os esportes aos poucos foi sendo modificada.

“Mas depois que eu entrei no curso esse pensamento que eu tinha de Educação Física e Esporte aos poucos foi saindo da minha cabeça por causa dos lugares pelo qual eu circulei e até pelas discussões em sala de aula, pelos outros componentes que tem a Educação Física. De fato isso não foi desconstruído literalmente, mas foi desconstruído” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

Notam-se, nesse relato, as mudanças identificadas no decorrer da formação; no entanto, revela-se também que a aprendizagem adquirida anteriormente não foi totalmente desconstruída. Meirieu (1998) explica que,

De fato, seria muita ilusão acreditar que, quando a representação tiver sido identificada por um diálogo, uma encenação ou um desenho, basta exorcizá-la para expulsá-la da mente do aluno e substituí-la pela verdade científica. Um sujeito não passa assim da ignorância ao saber, ele vai de uma representação a outra mais elaborada, que dispõe de um poder explicativo maior e que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez contribui para estrutura-lá. E cada representação é, ao mesmo tempo, um progresso e um obstáculo; será um obstáculo ainda maior quando tiver constituído um progresso decisivo e que, em função disso, o sujeito estará mais ligado a ela (MEIRIEU, 1998, p. 58-59).

Pode-se dizer que as experiências até então adquiridas foram alvos de questionamentos pois as mesmas representam uma ideia do que é ser docente e qual era a função da Educação Física nesse contexto. Por mais que tudo o que tinham pensado parecia estar sob o domínio da sua perspectiva, faz-se necessário pensar que os sujeitos estejam ligados ao “desconhecido” no que se percebe em relação à profissão.

Nessa primeira parte da análise é visível o “[...] cruzamento entre a experiência construída a priori e a experiência construída a posteriori” (JOSSO, 2004, p. 53). Esse cruzamento de experiências iniciais, que torna compreensivo e discutível o passado, com base no presente, pode ser a abertura para a criação de novas representações sobre ser professor de Educação Física, (re) construída no decorrer da formação inicial.

O início da formação inicial representa o conflito sobre os processos identitários heterogêneos. Num primeiro momento, os discentes trazem para sua história a representação do que os outros pensam que somos, como deve trabalhar o professor, o que é a Educação Física escolar. Para Dubar (2005) essas atribuições que os outros fazem de nós, são os “atos de atribuição”, colocando os professores em categorias sociais e ditando normas por meio das representações que cercam a área e seus profissionais. Essa estruturação identitária exposta nos mostra uma identidade social virtual, mas que é resultado das experiências sociais vivenciadas anteriormente e que se apresenta como uma realidade. Para fazer parte desse conflito exposto inicialmente, os discentes começam a identificar novas possibilidades de ampliar os saberes e em consequência a repensar a profissão. Essa reformulação pertence aos “atos de pertencimento”, que indica que tipo de profissional que desejo ser.

Por isso, as imagens construídas e delineadas, ainda iniciais e incipientes, formuladas de modo acrítico pelo sentido da docência, vão se enraizando desde a experiência como aluno, isto é, antes do ingresso na formação profissional, os alunos já assumem uma representação da profissão advinda do período escolar e do contato com o professor de Educação Física. Essas imagens se não forem resgatadas, discutidas e repensadas, correm o risco de entrar no modo da reprodução no decorrer da sua ação pedagógica.

5.1.2 As experiências esportivas pré-profissionais e suas implicações no processo formativo

Para complementar o eixo acima, é necessário expor a discussão sobre as experiências esportivas adquiridas em contextos que extrapolam as vivências na escola e ampliam para outros espaços sociais. Essas experiências são levadas para dentro da formação e ganham um novo sentido. Porém, vem acompanhadas de outro questionamento: qual a validação e o tempo que perduram essas experiências na graduação? Até que ponto a formação consegue influenciar? Quais as

implicações dessa experiência na sua futura prática docente, quando a mesma se constitui como referência para as suas ações?

A constatação discutida no eixo acima, não deve ser usada apenas para entender o motivo das escolhas feitas em relação à preferência do curso, entendida aqui como um fato comprovado por pesquisas científicas, e sim, deve-se ser usada para compreender o papel dessas escolhas e prioritariamente o das experiências esportivas, dentro do processo de aprendizagem.

Essa apropriação pode ser caracterizada como favorável, agregando saberes à formação, entretanto, segundo Gariglio (2011), “[...] acaba por se constituir num espaço produtor de referências profissionais que são reutilizados, de maneira não reflexiva, constituindo certezas provisórias que orientam desejos, escolhas ou prioridades na relação com os saberes da formação inicial” (p. 3). Outros estudos também apontam essa preocupação exposta acima (BORGES, 1998; FIGUEIREDO, 2008; RAMOS et al., 2014).

Para melhor compreender essas experiências formadoras é válido deixar claro a contextualização dos espaços onde esses conhecimentos foram adquiridos, que são chamados de “*contextos de interações e de transações*” (JOSSO, 2004, grifo do autor).

Os discentes Cristiane, Alisson e Marcelo situam os espaços e os tempos para entender de onde provêm os conhecimentos.

“O tiro com arco está de fato inserido na minha vida porque meu pai começou tudo, meu pai entrou antes de mim em 2005 e eu em 2007, aí é a gente fica responsável, porque no caso meu pai é presidente da Federação há alguns anos” (Cristiane, entrevista em 25/07/2017).

“Eu aprendi muito no corpo de bombeiros, a relação da segurança do outro, isso é uma coisa que eu aprendi no Corpo de Bombeiros, no salvamento em altura, da filosofia do salvamento em altura, mas o aprendizado da atividade em si, da vivência em altura, de eu me sentir a vontade na altura, de saber que eu gosto daquilo foi no escoteiro e no escoteiro aqui em Vitória dos 11 aos 13 anos e depois em Brasília dos 17 as 20 anos. E no Escoteiro eu descobri que nasci

pra isso, pra ficar pendurado, pra viver na altura, por isso que eu entrei no corpo de bombeiros” (Alisson, entrevista em 27/10/2017).

“Quando eu entro nessa escolinha que é o futsal eu já me sinto mais familiarizado, era uma prática que eu já tinha vivenciado, eu já dominava a técnica, mas eu tinha mais facilidade para lidar com isso e também com a ajuda dos professores, eu como sou estagiário fico sob a orientação de professor formado já atuante” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

Identificados os contextos de aprendizagens que os alunos descrevem, Josso (2004) afirma que “mais uma vez o reconhecimento e a validação dos saberes experienciais adquiridos colocam mais problemas do que poderíamos imaginar e obrigam-nos [refere-se ao professor formador] a inovar na difícil articulação entre a função ensino e a função formação” (p. 237), visto que esses mesmos saberes os acompanha durante toda formação e possivelmente quando estiverem atuando.

Ao analisar a formação experiencial adquirida anteriormente na relação com a formação inicial destacam-se três termos que são indispensáveis para compreender esse movimento: a **implicação**, a **mudança** e o **conhecimento** (JOSSO, 2004, grifo do autor).

Esses três termos se imbricam a todo momento. A **implicação** está relacionada ao sentido da reprodução das práticas no decorrer da formação nos diferentes espaços que os alunos atuam na graduação, como também a permanência em espaços semelhantes. Essa reprodução incide **mudança** a partir do momento que os alunos percebem que o conhecimento até então adquirido necessita ser reformulado e agregar novas maneiras de aprender, ou seja, a experiência por si só deixa de ser uma prática só sua e passa a se tornar um conteúdo de ensino e até mesmo “objeto” de trabalho. E nesse mesmo caminho, o **conhecimento** é tratado em detrimento das mudanças que os saberes adquiridos sofrem, principalmente no que se refere à apropriação de outros conhecimentos para agregar a experiência anterior tornando-a mais formativa.

Para melhor entender a questão que envolve o saber, Charlot (2000) revela as três dimensões da relação com o saber: a epistêmica, a social e a de identidade. Dentro da relação epistêmica com saber, temos o conceito que “[...] chamamos objetivação-

denominação o processo epistêmico que constitui, em um mesmo movimento, uma saber objeto e um sujeito consciente de ter-se apropriado de tal saber” (CHARLOT, 2000, p. 68).

Ao que Charlot (2000) chama de objetivação-denominação, verifica-se a apropriação do saber na entrevista com a aluna Cristiane, em que está ligada ao esporte por um longo período.

“[...] dava aula na escolinha pela Federação Capixaba de Tiro com arco, então depois eu fiz o processo seletivo e entrei na UFES em 2013 para Educação Física, sendo que anteriormente eu tinha passado para Engenharia Mecânica, mas abandonei, deixei de lado porque não era minha área, vocação do meu pai, era o que ele queria, isso era um sonho do meu pai” (Cristiane, entrevista em 25/07/2017).

O contato com determinado esporte de maneira profunda é visto na fala da aluna Cristiane, quando constata a influência do mesmo na sua vida e já percebe as mesmas mudanças nos alunos na condição de professora em formação. Esse processo é denominado por Charlot (2000) de processo epistêmico distanciação-regulação, que indica que,

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistema de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000, p. 68).

Na experiência adquirida pela aluna Cristiane, tanto na condição de atleta como na condição de professora em formação destacam-se as mudanças identificadas na relação com o esporte e na relação consigo mesmo.

“Eu já tenho influência do tiro com arco de todas as formas, eu trabalho com as questões administrativas da federação, dentre os projetos eu atuei em todos e também trouxe isso para a minha formação e eu acho assim que o tiro com arco influenciou bastante na minha vida, e eu não era uma pessoa disciplinada, mas o tiro com arco trabalha muito com a disciplina e já atendi muitas crianças com essas mesmas características, que o pai acaba colocando e realmente eu vejo que funciona tanto a disciplina corporal como cognitiva” (Cristiane, entrevista em 25/07/2017).

Do mesmo modo, essa apropriação e domínio de determinado esporte, torna-se referência, quando opera como uma espécie de “filtro particular” (RAMOS et al., 2014) ao escolher os conteúdos que serão trabalhados nas práticas de ensino e nos estágios supervisionados⁴¹.

A fala do Alisson representa um aspecto interessante no momento em que consegue colocar na sua prática pedagógica, durante o estágio supervisionado, a experiência vivida até ao momento.

“A vivência que melhor diz isso foi na escola, no estágio supervisionado, no Ensino Fundamental II onde eu convenci meus colegas a trabalhar com os Esportes de Aventura, foi irado, trabalhamos com rapel, tirolesa, na quadra da escola, montamos o slackline, ensinamos sobre os equipamentos, os nós, muita das coisas que eu aprendi no escoteiro, as coisas que eu aprendi no Bombeiro foram para pensar justamente a segurança, da operacionalidade, de como eu vou fazer, qual o tempo, que vai dá tudo certo” (Alisson, entrevista em 27/10/2017).

No depoimento em questão, são percebidos dois aspectos que merecem atenção; o primeiro ponto é a reprodução da prática corporal já vivenciada anteriormente e o segundo, a utilização desse saber dentro do contexto escolar, o que para o futuro professor ganha outra proporção, que é colocar a prática até então usada para si para ser partilhada com os alunos. De um modo geral, Figueiredo (2008) em sua investigação, identifica que as experiências sociocorporais passam a ser referências no âmbito da prática pedagógica a ser construída no bojo do estágio supervisionado obrigatório.

Da mesma forma, a experiência anterior torna-se referência no envolvimento em projetos dentro de universidades que trabalham com a prática corporal que já tem afinidade como Cristiane narra.

“[...] então desde o 1º período eu já comecei no projeto com tiro com arco, nesse trabalho, nesse projeto eu fiquei por 7 períodos, quase

⁴¹ Os estágios supervisionados estão presentes na grade curricular do curso da Licenciatura em Educação Física e que “trata da inserção real em situação de trabalho escolar e articulação entre a prática e o trabalho acadêmico. Reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares. Problemática, investigação e intervenção sobre o/no cotidiano escolar no ensino da Educação Física” (BRASIL, 2005).

no total 2 anos e meio, eu sair em 2015/2 que foi quando eu parei”
(Cristiane, entrevista em 25/07/2017).

As falas acima evidenciam a predominância da experiência anteriormente adquirida atrelada as suas ações no decorrer da formação, colocando em prática todo o conhecimento até então adquirido. Ao identificar a predominância das experiências esportivas no decorrer do processo formativo, Josso (2004) dispõe de alguns questionamentos sobre essas ações.

Apresenta-se logo um primeiro desafio: o da capacidade de fazer um auto-diagnóstico, uma auto-avaliação, do que se passa nas diferentes dimensões de si mesmo em situação de aprendizagem. E um primeiro risco também, o da desestabilização: donde é que ela vem? Qual será a sua amplitude? A duração? Quais recursos para ultrapassá-la? Que impactos terá nos outros espaços-tempo da vida quotidiana? (JOSSO, 2004, p. 238).

Talvez seja esse o questionamento a ser feito, sendo um aspecto relevante nos programas de formação profissional e também pensando aqui na prática pedagógica dos discentes ainda na graduação. De início é necessário que se faça um resgate dessas experiências para que depois elas passem por um processo de reconstrução e assim possam estabelecer conexões com outros conhecimentos que irão adquirir.

A preocupação está ligada, ao tempo de duração que os estudantes se dedicam a determinada prática esportiva. Isso reflete numa “especialização”, o que dificulta a apropriação de outros conhecimentos necessários para o ensino da Educação Física no contexto escolar.

Ramos et al. (2014) sinaliza também, por meio da pesquisa realizada com alunos na formação inicial a respeito do ensino dos esportes, que as referências estão relacionadas a sua “[...] experiência de prática pessoal; o prazer e satisfação pessoal na realização do fundamento técnico; a facilidade pessoal em realizar determinado gesto motor; a característica particular de cada esporte e seu apelo a técnica [...]” (p. 238). E assim como Josso (2004), o estudo de Ramos et al. (2014) aponta mais um desafio para a formação de professores.

Para o professor formador, estas conclusões implicam em questões pedagógicas importantes, como por exemplo, na definição das estratégias que devem ser utilizadas para direcionar estes conhecimentos prévios em

favor do processo de reconstrução das experiências e da incorporação de novos conhecimentos formais, particularmente quanto aos procedimentos e modelos de ensino dos esportes contemplados na literatura (p. 241).

Ao perceber então como essas experiências se tornam arraigadas na graduação, Gariglio (2011) propõe “[...] que a formação inicial deve ser espaço e tempo para discussão das crenças e das representações acerca do ofício docente, construídas nos diversos lugares e tempos de sua aquisição” (p. 8).

Josso (2004) também contribui com esse desafio exposto, ao se preocupar com a formação dos adultos e indica os desafios e riscos, as apostas, recursos e dificuldades.

Contudo, a valorização das experiências anteriores não tem apenas efeitos positivos, longe disso. Mesmo porque estas experiências servem por vezes de álibi, no início da formação, para uma recusa em participar das atividades, que aparentemente são semelhantes, mas no entanto são diferentes. Encontramos- nos aqui confrontados com a dificuldade de reconhecer o trabalho a fazer para validar uma transferência, para justificá-la e lhe definir os limites. Com efeito, os aprendentes adultos só concebem o reconhecimento dos saberes adquiridos sob a forma que lhes é conhecida, as equivalências, e desejam que a tarefa seja logo definida para que possam terminá-la de uma vez por todas (JOSSO, 2004, p. 236).

Foi identificado que dois alunos trazem relevantes e importantes relatos para além da própria experiência e que sugerem conhecimento subjetivo; tal crescimento se configura na relação de aprendizagem com os pares, justamente pelo domínio (em sua maioria um conhecimento de domínio técnico) com que os alunos chegam à graduação acerca de determinadas práticas corporais. Esse conhecimento é ressaltado nas falas dos alunos Willian e Casemiro.

“[...] e o que mais me marcou foram às vivências que eu tive com os meus amigos, obviamente” (Willian, entrevista em 14/09/2017).

“Então na Educação Física a gente aprende muito com o colega ao lado, quase sempre, e acho que todas as turmas são assim, tem um colega que é dança, o outro do futsal, outro que é do basquete e assim vai, as vivências, você aprende muito por causa disso [...]” (Casemiro, entrevista em 08/08/2017).

“[...] até mesmo o professores utilizam muito o conhecimento que os colegas tem nas aulas, eles fazem mini oficinas, vivências com aquilo que os alunos sabem, um fazia com os esportes de aventura, o outro que até está na Europa hoje com o balé, e ele já deu várias aulas de

dança pra gente e assim vai, então eu acho assim que isso é uma característica da Educação Física e você aprender com o outro por que querendo ou não é uma galera que se aproxima do curso por quase sempre ter uma aproximação com os esportes ou por gostar de alguma coisa e a gente acaba aprendendo muito. Na minha turma isso não era diferente tinha o tiro com arco, os esportes de aventura, da dança e através dessas pessoas conseguiu assim ter vivências legais” (Casemiro, entrevista em 08/08/2017).

Essa troca de conhecimento, principalmente em relação ao ensino e as práticas de atividades corporais, era compartilhada nas aulas de SAC. Essa unidade curricular é destacada como um espaço “livre” e se caracteriza como espaço para que os alunos consigam aprender com os pares. Assim se manifesta Alisson a respeito dessa experiência.

“[...] aqui a gente em SAC tínhamos liberdade para fazer o que a gente quisesse, o que a gente dominasse nos primeiros períodos foi muito para o lado capoeira, mas capoeira, eu fiz 4 anos de capoeira. Aí a gente sorteava um tema e alguém da turma meio que conduzia as aulas, puxava um aquecimento e ensinava algumas técnicas” (Alisson, entrevista em 27/10/2017).

A experiência se amplia até ao final do curso no momento da escrita do TCC, onde os alunos tomam essas atividades como objeto de estudo, o que pode ser entendido como um dispositivo de formação, chamado por Josso (2004) de pesquisa-formação. No curso da Licenciatura em Educação Física essa modalidade de TCC é em formato de um memorial⁴².

“[...] se eu tivesse feito isso no início do curso eu não teria metade do trabalho que eu estou tendo agora, de ter que lembrar de tudo o que aconteceu, ver uma foto ou outra, justamente foi imaturidade de certa forma, falta de experiência, falta de orientação, é uma crítica que eu faço ao curso, sabe? a gente é pouco orientado nesse sentido [...]” (Alisson, entrevista em 27/10/2017).

Porém, nota-se na fala do discente Alisson, a ausência de reflexões acerca da sua prática no decorrer do curso. Porém, em diferentes momentos, repassando o seu

⁴² O memorial vem sendo utilizado no CEFD/UFES de acordo com a decisão do colegiado que se encontra dentro das Normas do processo de elaboração e avaliação do TCC do currículo versão 2006, que está no artigo 8, que diz que “o memorial se constitui em um exercício de interrogação de nossas experiências e de informações que confirmam novos significados ao nosso presente. É o resultado de uma narrativa da própria experiência retomada a partir dos fatos significativos que nos vêm à lembrança. Fazer um memorial consiste, então, em um exercício sistemático de reflexão, escrever a própria história, rever a trajetória de vida e aprofundar a reflexão sobre ela”.

conhecimento sobre o conteúdo que dominava, o aluno quando chega ao final do curso sentindo diante de um memorial, a necessidade de pensar sobre o que estava ensinando, porque estava ensinando, o que aprenderam, o que deveriam ou poderiam aprender...; esses entre outros questionamentos foram levantados por ele no processo da escrita.

Pimenta e Anastasiou (2008) em seus estudos sobre a docência do Ensino Superior, nos alerta para a necessidade de se considerar ainda no processo, os saberes adquiridos anteriormente, que podem ser tanto o saber escolar como o saber adquirido em outros contextos sociais. Na relação entre ciência, conhecimento e saber escolar, Pimenta e Anastasiou (2008) esclarece sobre a aprendizagem dos adultos aprendentes.

Nesse sentido, tomar o senso comum como objeto de análise, a visão dos alunos como ponto de partida, é considerar que o seu pensamento e a sua fala revelam aspectos metodológicos a serem considerados no trabalho conjunto deles com os professores nas situações de ensino, com a finalidade de romper com a evidência do senso comum mediante um novo código de leitura da realidade, construindo um novo universo conceitual e aceitando o desafio de confrontar a transformar o senso comum e de transformar-se nesse processo (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 220).

Nota-se nesse tópico o legado que a experiências pré-profissionais possuem na formação. Sobre isso, Gariglio (2015) nos alerta para dar atenção a essas experiências, pois as mesmas podem “[...] influenciar o tipo de investimento que os alunos farão no decorrer de sua trajetória formativa no curso de licenciatura, há que se investir em ações de formação que contribuam para modificar determinadas crenças e certezas que os estudantes trazem a respeito do ensino e da prática docente em Educação Física” (p. 248).

Outro ponto a salientar é ausência de reflexão sobre a própria experiência, no que se refere à adquirida anteriormente ao ingresso e a que se instaura no decorrer do processo formativo; esse momento reflexivo restringe-se à escrita do TCC no final do curso, quando o TCC possui formato de memorial ou artigo que coloca a história de vida como objeto de estudo. Dos dozes alunos entrevistados, três discentes contam sobre a escrita do TCC e indicam que é nesse momento que surgem as reflexões. A reflexão mostra a possibilidades de novas ações, novos pensamentos e novos

significados. Porém, essa ação tornar-se formativa se for recorrente no decurso da formação inicial e não apenas no final do curso.

5.1.3 Expectativas criadas em relação ao curso: Licenciatura e o Bacharelado

Outra questão que envolve a parte inicial da graduação, mas que tem influência no decorrer do processo e no desempenho do aluno é a ausência de clareza em relação à fragmentação do campo em Licenciatura e Bacharelado. Essas modalidades transformam-se em escolhas pelos estudantes que nem sempre conhecem os motivos que os levaram a tal escolha.

Pimenta e Anastasiou (2008), no estudo sobre a docência no ensino superior, sinalizam alguns problemas, entre eles, merece destaque a “ausência de clareza da área do conhecimento, seu universo epistemológico e profissional e relações com o mundo, a sociedade, a vida; falta de informações claras sobre o percurso formativo que deverão realizar e sobre as exigências que lhe serão feitas” (p. 230).

Baseado nas recorrentes falas nas entrevistas narrativas realizadas e nos problemas já identificados por Pimenta e Anastasiou (2008), tem-se a necessidade da inclusão desse ponto de discussão, pois a escolha entre bacharelado e licenciatura interfere diretamente no envolvimento com o curso e com os outros espaços de participação dos alunos, como parte da compreensão das escolhas feitas.

Essa situação foi encontrada no estudo de Miranda (2012), que indica que 70,2% das respostas (33 alunos) dos alunos participantes indicam o curso como uma escolha que não atende as expectativas em relação à profissão, e um dos argumentos presentes está na “[...] falta de ciência no momento da escolha do curso quanto à divisão do currículo em licenciatura e bacharelado” (p. 75).

Esse não esclarecimento entre a divisão do campo faz com os alunos em formação vão se identificando durante o percurso, sendo que outros casos essa falta de

clareza causa a reação de que essa não será a sua profissão, mesmo levando isso até ao final do curso. Do total de doze alunos entrevistados, oito em algum momento da entrevista retoma esse assunto. Dentro os oitos, somente dois sabiam da diferença entre Licenciatura e Bacharelado.

Percebe-se que o motivo acerca da escolha do curso perpassa apenas por uma logística do horário em adequar os estudos, como pode ser visto nas falas dos alunos Miraildes e Gabriel, respectivamente.

“[...] mas na verdade eu não tinha muito conhecimento da Licenciatura, foi a partir do momento que eu entrei dentro da universidade que eu aprendi, que eu tive outros conhecimentos sobre a área, eu escolhi o curso da Licenciatura apenas por ser um curso diurno pela manhã, porque eu não queria estudar a noite, essa foi a minha iniciativa no Ensino Médio [...]” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

“Quando eu escolhi o curso de Licenciatura eu não sabia ao certo a diferença entre Licenciatura e Bacharelado, quando eu fiz a inscrição para poder fazer o vestibular eu vi que era de dia a Licenciatura e a noite era oferecido o curso de Bacharelado e eu não queria estudar a noite, eu escolhi justamente por isso, porque eu pedia informações a algumas pessoas na minha cidade a diferença lá porque é uma cidade pequena e eles nem sabiam dizer a diferença, eu fui mais por mim mesmo” (Gabriel, entrevista em 14/09/2017).

Essa divisão que precede na área é alvo de discussões no campo (SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014; MARQUES; FIGUEIREDO, 2014; ALVES; FIGUEIREDO, 2014), e para isso vamos tomar por base as reformas curriculares que dão fundamento ao projeto de formação profissional em Educação Física, sendo elas as Resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2002 que abordam as que as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica e em seguida a Resolução CNE/CES 07/2004⁴³ que determinam as diretrizes curriculares para os cursos de formação profissional em Educação Física, onde destacam alguns aspectos que direcionam o projeto que inclui o perfil do profissional, as competências, as habilidades e atitudes,

⁴³ Com a implementação da Resolução CFE n.º 03/1987 permitiu as Instituições superiores à criação do curso do Bacharelado, para a atuação na área não escolar, que também daria autonomia para as universidades em organizar o seu próprio curso, de acordo com a necessidade do seu contexto. Com a aprovação da Resolução CNE/CES 07/2004, a resolução CFE n.º 03/87 está revogada. Com a aprovação da Resolução CNE/CES 07/2004, tem-se a definição mesmo que com resistência, uma formação direcionada para a Licenciatura e o Bacharelado (graduados).

o modo como deve ser organizado o curso, dentre as práticas de ensino, estágios, as atividades complementares, bem como a avaliação.

A partir das orientações legais as instituições superiores formadoras passam a adequar seus currículos de acordo com a sua realidade. E são orientações legais que dão sustentação e autonomia para as Instituições Superiores a responsabilidade de “dar forma, fazer ajustes, traçar o perfil do profissional a ser formado e construir o currículo básico para atingir os objetivos da formação almejada” (ALVES; FIGUEIREDO, 2014, p. 46).

Temos com isso a realidade do contexto onde a pesquisa se realiza, a oferta atualmente de ambos os cursos, Licenciatura e do Bacharelado⁴⁴ no CEFD/UFES.

A falta de esclarecimento causa expectativas nos alunos que irão ingressar se sobrepondo ao entendimento até então adquirido a respeito do que é a Educação Física, que é fruto das experiências vividas dentro do contexto escolar, como também fora dela, como escolinhas de esportes, clubes. É possível identificar as diferentes concepções que os alunos dispõem acerca do que é e como poderia ser Educação Física, como por exemplo, a relação estreita entre Educação Física/Saúde, relacionada com o aspectos biológico e a relação entre Educação Física/Esporte, relacionada com domínio técnico e à questão da performance (PAIVA et, al, 2006).

Os discentes Marcelo e Gabriel exprimem nas narrativas as concepções expostas acima por Paiva et al. (2006).

⁴⁴ No projeto de reformulação do curso de licenciatura em Educação Física do CEFD tem como perspectiva em relação ao perfil profissional “aquele que estará habilitado para buscar a compreensão das complexas relações presentes no cotidiano escolar e na cultura da escola. Nossa formação considera o professor de Educação Física ator ativo de suas práticas pedagógicas, que constrói e reconstrói seus conhecimentos na relação escolar”. Sendo assim o mercado de trabalho é destinado para a área escolar, que inclui as redes pública e particular de ensino na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2005). Já no projeto pedagógico do curso de graduação em Educação Física na modalidade bacharelado (versão 2016) da mesma instituição tem como perfil profissional aquele que “almeja formar um cidadão e profissional capaz de compreender criticamente o seu papel na sociedade a partir da especificidade do seu campo profissional. Formar um profissional capaz de identificar as demandas sociais por práticas corporais relacionadas à saúde e ao campo do esporte e do lazer e com competência técnica para planejá-las, desenvolvê-las e avaliá-las adequadamente” (BRASIL, 2016).

“[...] então eu acreditava que esse conhecimento que tinha do esporte antes mesmo de entrar no curso de Licenciatura seria potencializado, algo que não ocorreu, continuei com os conhecimentos que eu tinha, digo isso em relação à prática, mas na maneira com aplicar esses esportes, a maneira de se trabalhar esses esportes dentro da escola eu acho que foi contemplado, só agora o apuro mais técnico e essas coisas relacionados mais a prática, acho que teve um déficit” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

“Eu tinha uma ideia diferente do que eu iria encontrar no curso, eu pensei que as discussões iriam ser somente voltadas para “exercício físico”, para “academia”, para “esporte” e tudo mais, mas na verdade não é, é completamente diferente” (Gabriel, entrevista em 14/09/2017).

“No começo eu achava que tinha entrado no curso que não era muito a minha cara mais aí eu resolvi dar tempo a tempo e que com o tempo eu fui percebendo que é uma coisa que eu acho legal, uma coisa que eu gostei” (Gabriel, entrevista em 14/09/2017).

A área, ao se apropriar das orientações legais, deparou-se com a reestruturação curricular que acentuou a divisão do campo, prevalecendo determinadas concepções de uma sociedade capitalista, em especial ao mundo do trabalho. Segundo Souza, Fuchs e Ramos (2014), a apropriação equivocada do ponto de vista da legislação chegou a causar conflitos, principalmente em relação ao campo de intervenção em que os alunos formados em Licenciatura podem atuar. Com a fragmentação, tem-se maior evidência a criação do curso do Bacharelado, a divisão na grade em relação ao campo do conhecimento, onde a Licenciatura limitou-se a Ciências Sociais e o Bacharelado a Ciências Naturais.

Houve, portanto, uma negação da totalidade da área para os trabalhadores em Educação Física, pois, de um lado, tendo o mercado como ponto de partida, vem sendo limitado aos bacharéis o conhecimento de caráter pedagógico, comprometendo a qualificação de sua prática pedagógica enquanto aquele que também ensina no âmbito não escolar e, de outro, do licenciado, é limitada a possibilidade de entendimento de que, no processo de ensino, também temos que nos apropriar dos conhecimentos técnicos da cultura corporal (SOUZA; FUCHS; RAMOS, 2014, p. 21).

A divisão da área fez também com que os estudantes buscassem no curso do Bacharelado ofertado no turno noturno, disciplinas que consideram necessárias para a atuação do professor no contexto escolar e que o curso da Licenciatura não dá conta no decorrer do currículo prescrito, principalmente as disciplinas na área das ciências naturais, com ênfase nas disciplinas de cunho biológico e as de cunho mais

técnico. Isso pode ser identificado nas falas dos discentes Casemiro e Douglas que afirmam a necessidade de buscarem conhecimentos no curso Bacharelado em Educação Física.

“Muitas das lacunas que a minha formação teve na Licenciatura fez com eu fosse até ao bacharelado e ficar mais um semestre na universidade e eu achar que o trato com o aluno é importante eu aprofundar conhecimentos tipo primeiros socorros que a gente não tem na Licenciatura, é importante fazer porque pode acontecer na aula, entender o funcionamento corporal que o lado biológico do bacharel é muito mais forte que o nosso, também acho muito importante” (Casemiro, entrevista em 08/08/2017).

“[...] então quando você diz que tem mais contato, mas como um perfil de pedagogo, é um choque de realidade para quem está lá fora e para mim também, foi um choque. Como eu não tive uma orientação de onde eu estava entrando eu senti a necessidade de fazer uma faculdade, confesso que eu demorei um pouco para entender como era essa dinâmica da Licenciatura na Educação Física e acabei me reconhecendo como professor, tanto que agora que na reta final eu precisava pegar algumas disciplinas para fechar a minha carga horária e peguei umas optativas a noite no Bacharelado, mas na área da saúde [...]” (Douglas, entrevista em 22/12/2017).

Ao perceber que ocorre a fragmentação e, principalmente, limitações dos conhecimentos atribuídos a cada área é perceptível nas falas dos alunos que os conhecimentos apropriados no curso da Licenciatura são utilizados em contextos não escolares. Mesmo ao identificar que os saberes práticos não foram amplamente apresentados, os conhecimentos de caráter pedagógico foram utilizados e os próprios sujeitos reconhecem isso durante a sua atuação.

Isso pode ser notado nas falas dos alunos Roberto e Douglas, quando atuam em outros espaços que não são estritamente direcionados a escola, e afirmam que o modo de lidar com os alunos e com os possíveis desafios, em se tratando de qualidade, está direcionado a formação recebida no curso da Licenciatura.

“Nessa minha experiência na escolinha foi legal porque os pais gostavam muito da minha maneira de dar aula, eu vinha muito da parte da Licenciatura e não sabia muito da parte técnica, alias sabia mais ou menos sobre a teoria do Basquete, só que tinha muito essa parte da Licenciatura, entendendo os alunos, eu conseguia adaptar um pouco a aula, mas lógico ensinando o basquete para não ficar

aquela coisa muito maçante, ensinava as técnicas de forma mais prazerosa” (Roberto, entrevista em 22/12/2017).

“Com essa visão docente você passa a ver e a enxergar de uma forma mais ampla o problema e trabalhar isso em equipe, como quem está trabalhando com você. Ai depois disso que eu passei a trabalhar no agrupamento escolar, tinha os projetos, projetos que envolvem a escola, e para a comunidade, mas é desenvolvido na escola, em palestras, teatros de fantoches, nós temos um grupo de fantoches que é bem interessante, que trata de atos infracionais” (Douglas, entrevista em 22/12/2017).

Diferente das falas acima, dois discentes expõem que sabiam da fragmentação da área, o que não causou tanto estranhamento em relação ao que viveram na universidade. Os alunos Marta e Alisson relatam sobre isso.

“Eu escolhi licenciatura mesmo porque eu não gosto muito dessa área da academia, dessa rotina, fitness e eu queria mais a docência mesmo. Eu escolhi a licenciatura sabendo que era docência. Tanto que lá na minha cidade tinha faculdade de bacharel em Educação Física e eu não quis fazer e eu queria fazer licenciatura mesmo e acho que só aqui na UFES que tem, aqui no Espírito Santo, se não estou enganada” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

“Quando eu passei no vestibular da UNB para Física, tinha isso, eu já fui apresentado a essa diferença entre Licenciatura e Bacharelado. Lá eu escolhi bacharelado e depois você vai amadurecendo, tem coisa que eu queria saber e eu não sei, eu tenho que procurar onde que eu vou saber, no curso de Bacharel eu acho que não saberia” (Alisson, entrevista em 27/10/2017).

Esse conhecimento é decorrente de um contato mínimo com as questões que envolvem o âmbito de atuação, criando assim as suas próprias concepções, pois a fragmentação não se refere apenas ao conhecimento a que serão submetidos no processo formativo, mas também em relação aos saberes e à visão sobre o campo de trabalho.

Essa análise sobre as primeiras impressões dos discentes e principalmente sobre a ausência de clareza entre Licenciatura e Bacharelado coloca em questão a identidade pessoal dos discentes, que até o momento era considerado algo estável. Ao se deparar com o currículo de formação que não se restringe apenas aos saberes práticos, apresenta-se como um aspecto que altera a identidade até então

construída. Essa alteração não ocorre de maneira passiva, existem os conflitos, a negação de determinados conhecimentos em detrimento da valorização de outros.

5.2 FASE DA INTEGRAÇÃO: OPORTUNIDADES FORMATIVAS NA PERSPECTIVA DO “*FORMAR-SE*” QUANDO ADULTO

A esse eixo temático reportam as discussões sobre o itinerário de formação dos futuros professores de Educação Física, a partir do momento em que eles justificam a importância de determinados espaços dentro da universidade, que implicam na construção da identidade profissional docente no período da formação inicial.

Para a compreensão da identidade profissional docente em Educação Física é necessário investigar o tempo e os espaços em que o sujeito vive, em que as marcas são incorporadas e ressignificadas ao longo da sua trajetória formativa. Em relação ao tempo em que as experiências foram vividas, de uma maneira geral, todos os sujeitos se encontram no período da formação inicial. Já em relação aos espaços, Dubar (2005) nos mostra que “o investimento privilegiado em um *espaço de reconhecimento identitário* depende estritamente da natureza das relações de poder nesse espaço e da posição que nele ocupam o indivíduo e o seu grau de pertencimento” (p. 155, grifo do autor).

Para o sociólogo, “o espaço de reconhecimento das identidades é indispensável dos *espaços de legitimação dos saberes e competências* associados às identidades” (DUBAR, 2005, p. 155, grifo do autor). Por isso a importância de identificar e reconhecer os espaços que os discentes destacam na trajetória formativa.

Podemos falar agora de uma identidade profissional que é construída a partir do momento em que os sujeitos se inserem em um contexto de formação profissional, que nesse caso refere-se à identidade docente.

Neste sentido, através das entrevistas narrativas foi possível perceber a influência das experiências formadoras acerca das representações do que é ser professor de Educação Física. Ressalto aqui que as experiências relatadas assumem dimensões diferentes entre as trajetórias vividas devido às singularidades, pois para Tardif (2008) é impossível discutir identidade profissional sem entrar na história dos próprios professores (identidade pessoal), no caso da pesquisa, em situação de formação inicial.

Para ter uma visão ampla do envolvimento dos discentes em espaços formativos que estão atrelados a universidade, identificados nas entrevistas narrativas, temos entre os 12 (doze) discentes entrevistados, 10 (dez) disseram ter participado de atividades extracurriculares, 2 (dois) alegaram reconhecer a importância desses espaços, porém, não havia condições de participar devido a necessidade de ter que trabalhar, ao mesmo modo, reconhecem os estágios supervisionados como um importante espaço formativo. Na totalidade, todos os discentes narraram as suas experiências formadoras que serão analisadas a seguir.

5.2.1 A importância dos espaços formativos para a profissão professor de Educação Física

A universidade⁴⁵ é considerada um espaço consagrado ao conhecimento e, como tal, dispõe de vários elementos para contribuir com a formação superior, partindo do pressuposto que a legitimação acadêmica é atributo da universidade e que não se questione suas condições de espaço de formação para os futuros docentes.

Pimenta e Anastasiou (2008) entendem “a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão” (p. 161-162), ou seja, a sustentação da universidade está na

⁴⁵ Cito aqui algumas ações institucionais ofertadas na UFES: Programa Institucional de Iniciação Científica (PIIC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), Programa de Educação Tutorial (PET), Programa Institucional de Apoio Acadêmico (PIAA) e Programa Integrado de Bolsas (PIB) sendo dividido em dois grupos - Programa de Iniciação à Docência (PID) e Programa de Aprimoramento Discente (PAD).

produção do conhecimento construído historicamente; a partir da problematização, os saberes são colocados sempre em face dos novos desafios e demandas do contexto social.

Com isso, ao ingressar na universidade, os alunos passam a ter informações sobre espaços que trabalham com pesquisa, extensão, entre outros projetos, que são, por sua vez, divulgados pelos colegiados de cursos, por professores que começam a estabelecer contatos por meio do ensino e aos poucos vão se tornando partícipes desses espaços.

Por meio das entrevistas narrativas, os espaços formativos citados, em sua maioria, ficaram restritos ao CEFD/UFES⁴⁶. Dentre eles estão os laboratórios de estudos e pesquisas (sempre atrelado a Iniciação Científica), o Diretório Acadêmico, os Projetos de Extensão (Tiro com arco e Criadança), o PET⁴⁷, o PIBID, a Cia de Dança Andora⁴⁸ e o LAEFA⁴⁹. No gráfico abaixo consta a dimensão de quantas vezes esses espaços são citados no decorrer das entrevistas.

⁴⁶ Para ver os projetos oferecidos no CEFD/UFES acessar o link: <http://www.cefd.ufes.br/projetos-de-extens%C3%A3o-cefd>. Isso devido ao porque nem todos os projetos irão aparecer na pesquisa.

⁴⁷ Programa de Educação Tutorial

⁴⁸ A Cia de Dança Andora – UFES, também denominada Grupo Para-folclórico Andora, é fruto de um projeto de ensino, pesquisa e extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, sediado no Centro de Educação Física e Desportos. Tem como objetivo a formação de professores para atuação direta no ensino do folclore em escolas e comunidades do estado do Espírito Santo. Nesse sentido, o grupo é um dos braços ilustrativos do método de formação adotado pelo projeto, promovendo a pesquisa nas comunidades, nas festas e apresentações; tratando os dados em laboratórios e oficinas, produzindo o material didático, e sistematizando as danças e as apresentando em eventos de oportunidade social e cultural. A produção é registrada, armazenada e colocada à disposição pública, com objetivo de preservação, resgate e divulgação do patrimônio imaterial destas manifestações.

⁴⁹ Laboratório de Educação Física Adaptada.

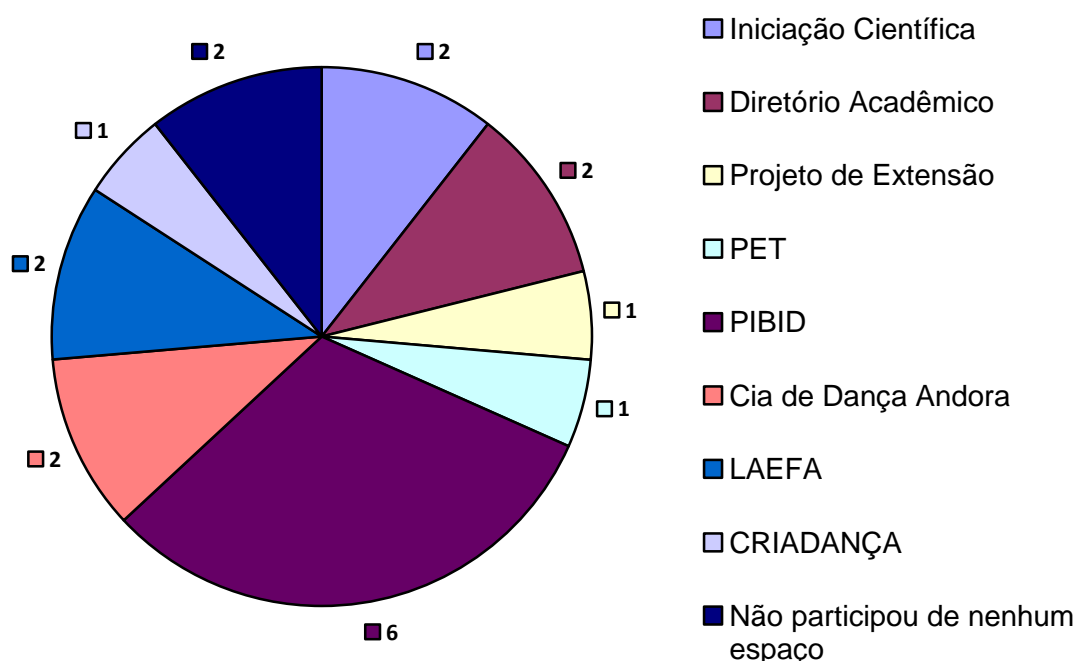


Gráfico 1: Identificação dos espaços formativos no CEFD/UFES

Em sua maioria, os alunos encaram esses desafios no turno contrário ao horário da graduação, permanecendo mais tempo na universidade, uma vez que espaços tornam-se pontos de referência para os estudantes para adquirir novos conhecimentos e experiências.

O ponto de referência das aquisições experienciais redimensiona o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações, de acontecimentos como contextos formadores (JOSSO, 2004, p. 235).

Como podem ser visualizados no gráfico, os contextos que proporcionam experiências formadoras no decorrer da formação transcendem ao currículo prescrito, ainda que, mantém-se um diálogo permanente. A universidade, ao oferecer dispositivos de formação, pode contribuir para um novo tipo de profissionalismo em que a formação deixa de ter um caráter centralista e prescritivo, e passa a ganhar uma configuração pessoal (“formar-se”, em vez de “formar” os professores).

Esses contextos são ofertados e inseridos dentro dos muros da universidade, mas não necessariamente fiquem restritos a ela, e sim estabelecem conexões com outras instituições, e outros lugares e consequentemente com outras pessoas, outros conhecimentos, outras regras e outros modos de organização. É o caso do curso da Licenciatura em Educação Física quando mantém em sua maioria conexão com o contexto escolar.

A ideia central não é especificar ao fundo as particularidades de cada contexto, de cada projeto, de cada programa, pois são muitos contextos oferecidos e com finalidades diferentes. A finalidade é identificar as experiências formadoras adquiridas pelos alunos em formação nesses espaços, em que possa identificar aprendizagens e a influência das mesmas no desenvolvimento profissional como um todo, pois para Josso (2004), “a experiência, as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidade, de saber pensar e de saber situar-se” (p. 234-235).

Tardif (2000) revela que dentre as fontes dos saberes docentes, tem-se os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, onde as fontes sociais de aquisição são os estabelecimentos de formação de professores, os estágios e os cursos de reciclagem. E ainda acrescentaria os espaços formativos localizados dentro da universidade reiterados nas entrevistas realizadas.

Martins e Figueiredo (2015) em uma pesquisa realizada com egressos, destacam a importância dos espaços ofertados pela universidade como fontes sociais de aquisição de conhecimentos.

Quanto a relação entre ensino e pesquisa na formação de professores, no que diz respeito às atividades acadêmicas, monitorias, projetos de ensino e extensão, eventos, estágios voluntários, entre outras, houve participação significativa de 92,5% dos egressos. Uma pequena minoria afirmou não ter participado de nenhum tipo de atividade complementar e 75% concordaram que essas atividades influenciaram as escolhas profissionais (MARTINS; FIGUEIREDO, 2015, p. 16).

Para além dessa compreensão, outro motivo leva os alunos ao se envolverem nos projetos e programas, é a condição de serem bolsistas remunerados, o que facilita a

permanência na universidade, sendo esse fator presente nas falas de três alunos entrevistados, sendo eles, Marta, Miraildes e Roberto, respectivamente.

“[...] tanto a questão tipo de me manter aqui em Vitória também né, por que a partir do momento, nem sempre, mas às vezes você se envolve em projeto de Iniciação Científica rola uma bolsa e foi o que aconteceu comigo então essa bolsa me ajudou a me manter aqui por que eu vim pra cá” [...] (Marta, entrevista em 02/08/2017).

“No momento que eu entrei na universidade que eu comecei a viver isso, eu comecei a participar de projetos que tem dentro da universidade, para além das disciplinas. Eu vou tentar, porque não tentar? Até porque também tinha uma remuneração. Por esse motivo também que comecei a participar” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

“No começo eu queria ter uma fonte de renda, eu não queria ficar atoa na parte da tarde e como estágio só podia pegar depois do 4º período, aí então eu tive a oportunidade de me inscrever no PIBID [...]” (Roberto, entrevista em 22/12/2017).

Outros fatores são encontrados no envolvimento dos discentes nos espaços formativos. De fato, a participação e o pertencimento a um laboratório de estudo e pesquisa, identifica-se pontos positivos, como por exemplo, aprender a fazer uma pesquisa acadêmica, aprender a escrever um texto acadêmico. Para a Marta a participação em um laboratório de estudo e pesquisa foi essencial, pois encontrou no grupo um espaço para preencher a lacuna de uma educação não tão boa oferecida na escola pública. Veja o relato da aluna Marta onde destaca a sua participação.

“Acho que essa aproximação com o laboratório, você entende como faz pesquisa e foi fundamental pra minha formação porque como eu falei, eu vim de uma educação assim não tão boa, porque escola pública e tal e, sei lá, eu também não tinha muita ideia de fazer faculdade quando eu estudava na escola pública [...]” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

“[...] foi superimportante a minha entrada no laboratório, eu aprendi muita coisa, coisa de construção, de como é que se faz pesquisa mesmo, como que faz um texto acadêmico e tudo, essas questões de norma” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

A participação em projetos de pesquisas requer a necessidade de se debruçar a realizar leituras mais aprofundadas sobre um tema específico da área da Educação Física, como é o caso da aluna Marta.

“O projeto é em parceria com outras universidades aqui e o tema do projeto assim é o corpo como produção do conhecimento e aí ele investiga como? investiga nas revistas da Educação Física, como o corpo vem aparecendo assim, a ideia é fazer um mapeamento geral de como o campo publicou sobre o corpo, mas o corpo numa perspectiva mais sociocultural, não um corpo biológico” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

Assim como a aluna Marta, o relato do Marcelo indica pontos em comuns, como a melhora na escrita, leituras direcionadas a um tema específico e o aprofundamento da visão sobre o campo da Educação Física.

“O que estudo na Iniciação Científica não é tão diferente com o que eu já vinha fazendo, tem uma relação com algumas coisas que aconteciam no PIBID, mas com um foco um pouco diferente. É um estudo histórico, eu vou para a História, porém eu vou analisar revistas que tinham como objetivo oferecer subsídios para a prática docente. Entende foi algo que comecei a estudar com o viés da história através das revistas. Foram cinco principais revistas da área que circularam entre 1930 a 1960. Essas revistas tinham como principal objetivo contribuir para a inserção da Educação Física nos currículos escolares e a formação de professores, aí isso de fato me aproximou da pesquisa eu comecei a ler autores de referência, comecei a ler sobre metodologia, com isso a escrita melhorou, a minha compreensão do campo também ficou mais ampliada” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

“Acho que ampliou a visão de atuação porque a partir do momento que você entra na pesquisa e começa a ter mais contato ela te instiga a ir mais além, mais pra frente, a entrar na pós-graduação. É nesse momento que me sinto mais instigado, eu vou fazer o processo seletivo para o mestrado, vou tentar dar continuidade aos estudos” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

Ao analisar as falas acima e em diálogo com os estudos de Zanten (2004), percebe-se que a sociedade de maneira mais geral sofreu transformações, entre elas citam-se a pró-atividade e a postura reflexiva dos sujeitos; é evidente a grande influência dos meios de comunicação nessa diferente postura.

Podemos dizer de maneira sintética e citando alguns trabalhos recentes, que a sociedade tem se convertido em uma sociedade mais reflexiva, na

qual os atores, alguns sujeitos em posição dominada, alguns sujeitos em formação, como os alunos, adotam posturas mais críticas a seu próprio comportamento, mais reflexivas, em grande parte graças à discussão do conhecimento pela escola e por outros canais sociais. Este fator me parece muito importante uma vez que grande parte dos estudos focaliza os discursos dos atores, e temos que levar a sério este discurso e suas evoluções internas (ZANTEN, 2004, p. 27).

A partir do que Zanten (2004) expõe, ao se trata de trabalhar com dados qualitativos, é importante perceber que os sujeitos possuem opinião diante daquilo que vivem e consomem. Essa reflexividade perpassa também por esses espaços frequentados pelos discentes.

Os laboratórios de estudos e pesquisas, e mais precisamente a universidade em um contexto mais geral, estão impregnados por uma cobrança acerca de publicações a todo custo, chamado de “produtivismo acadêmico” (VILAÇA, 2015), para cumprir com o desenvolvimento do conhecimento científico, que deve ser garantido pela universidade. Marta, ao estar envolvida nesse processo, sabe da importância desse movimento em que a universidade está inserida e mostra como percebe a sua participação nesse espaço para além desse fenômeno.

“Principalmente na Educação Física eu acho que tem uma cobrança muito grande por publicação, essas coisas e tal e meio Lattes e pra nós aqui do grupo extrapola um pouco disso né, não se limita a achar que você tem um grupo de pesquisa e você tem que publicar, essas coisas assim. É lógico que isso acontece também, é superimportante, mas eu acho que o legal é você não priorizar essas coisas, somente isso” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

Não se pode negar a importância da participação nesses espaços oferecidos pela universidade, mas também tem a consciência que essa não é uma oportunidade em proporção igualitária, que se direciona para todos que ingressam no curso. Dessa maneira, cria-se uma valorização dos alunos que participam de pesquisas científicas acadêmicas, de projetos de pesquisas, sendo aqui a pesquisa, como aquela que garante *status* dentro da universidade, divergindo da ideia da formação do professor pesquisador e professor reflexivo (SCHON, 1992; NÓVOA, 1992).

Ao se criar o estereótipo na universidade de estudante universitário “ativo”, de acordo com a participação dos alunos nos projetos e trabalhos científicos, valorizou-

se a postura de alguns em detrimento dos alunos que não participavam desses mesmos espaços, como relata o entrevistado Willian.

“[...] uma coisa que marcou muito foi uma aula com um professor, não com essas palavras, mas foi mais ou menos assim: que ele admirava muito as pessoas da minha turma que estavam em laboratórios, entendeu? Que sabiam escrever, que davam a cara para bater e isso foi uma coisa que marcou, se eu não sou motivado a escrever, não sou que gosta de fazer ciência, isso quer dizer que não vou ser um bom professor, isso eu lembro até hoje. O professor tem que saber pesquisar, tem que ser um professor pesquisador, isso sem duvida nenhuma, só que ele não precisa necessariamente fazer parte do laboratório para ele ser pesquisador” (Willian, entrevista em 14/09/2017).

Diante do narrado pelo discente Willian, tem-se o que Dubar (2005) chama de “rotulagem”. A rotulagem pode ser aqui entendida como a tensão entre, os atos de atribuição que é quando o outro te define, e os atos de pertencimento que exprime o modo como você quer ser. Nesse caso, a explicação para esse rótulo é sempre feito pelo outro, que constitui como uma identidade desviante, sendo que esse desvio é resultado de uma “transação entre o grupo e um indivíduo que o grupo considera que transgrediu a norma” (p. 138). Esse desvio imposto pelo grupo onde o sujeito se encontra na relação, passa a ser destaque na sua trajetória e na construção da sua identidade.

Diante disso não podemos falar de identidade, sem mencionar a articulação entre a identidade individual e a identidade coletiva. Essas tipologias das identidade exposta por Dubar (2005) são consideradas inseparáveis, mas se relacionam de maneira conflituosa; que são as chamadas de identidade para si e identidade para o outro. Essa articulação acontece de maneira problemática, uma vez que a identidade para si está sempre atrelada ao que o outro pensa sobre mim.

A participação em laboratórios de estudos e pesquisas aponta que as aprendizagens perpassam pelo desenvolvimento acadêmico, principalmente em relação à leitura e a escrita. Ao mesmo tempo em que, pertencer a esse espaço reflete na sua identidade, sendo essa atrelada a ideia do professor pesquisador, mesmo que assumida, em partes, de maneira equivocada.

Seguindo as análises das entrevistas, houve o destaque nas narrativas de seis discentes que participaram do PIBID, na condição de alunos-bolsistas e sinalizaram esse envolvimento como uma experiência formadora e essencial para a construção da identidade profissional docente.

Dentro da dinâmica estabelecida pelo programa, está na inserção do aluno-bolsista no contexto escolar, e com isso, tem como um de seus objetivos “elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior” (BRASIL, 2013).

Ao estabelecer esse objetivo é perceptível dentre as narrativas dos alunos, o programa aparecer com frequência sendo um espaço formativo, por receber um caráter diferenciado ao modo como é conduzido. A fala do aluno Daniel relata essa dinâmica.

“Aqui no PIBID a gente tem uma experiência diferente daquela que temos no estágio, acho que isso é o que mais contribui, porque no estágio você vai lá apenas uma vez à semana, uma hora e sai da escola. Aqui como participante de bolsista você pega rotina, você participa de reuniões de pais, de conselho de classe, então isso seja um ponto importante desse CMEI [...]” (Daniel, entrevista em 09/08/2017).

A ideia também é percebida fala da aluna Andressa, que enfatiza a permanência na escola como um ponto positivo do programa.

“Também algo que marcou no 2º período, do 2º ao 5º período, foi o meu ingresso no PIBID, e com isso o PIBID contribui bastante na minha formação que foi o primeiro momento que eu me deparei dentro da escola porque a gente sabe que só as disciplinas que a gente tem, tanto de estágio querendo ou não, é pouca a carga horária para gente vivenciar aquilo tudo e juntando essa experiência do estágio, das disciplinas, e mas o PIBID foi um momento que eu tive mais tempo dentro da escola de saber como ela funciona, o significado da escola e o significado que vou ter depois de formada” (Andressa, entrevista em 28/06/2017).

O programa ao permitir maior permanência na escola, possibilita aos professores em formação “incorporar” o papel da docência, reconhecendo a escola como espaço de trabalho e a própria prática pedagógica em suas interfaces. Dentre as atividades

extracurriculares que são ofertadas dentro da universidade, o PIBID é destacado como o ponto mais alto na fala do aluno Daniel.

“Na minha formação, como professor, a participação no PIBID foi o ponto mais alto, mais importante como uma atividade extracurricular, eu acho que entre os estágios o PIBID foi o que mais contribui para a minha formação como professor” (Daniel, entrevista em 09/08/2017).

A participação do programa desenvolve a autonomia, como por exemplo, a participação em momentos particulares da escola como as reuniões de pais e conselhos de classes, que permitem uma visão mais abrangente sobre os espaços e momentos institucionais que integram o trabalho do docente no ambiente escolar. A responsabilidade em assumir o papel de professor é visível no decorrer do processo de formação, nas falas dos alunos Daniel, Andressa e Marcelo.

“[...] Aqui na escola os pais nos veem como professores de Educação Física, assim como a professora supervisora, o professor coordenador, e dão autonomia como professor, então você tem que fazer o seu papel. Por exemplo, se no conselho de classe da sua turma e tiver um aluno seu, você vai ter que participar do conselho de classe, na reunião de pais você vai lá, eu sou o representante mesmo, no início é lógico que eles nos apresentam como participante do PIBID e que você acompanha a turma” (Daniel, entrevista em 09/08/2017).

“[...] já em outras escolas nos tínhamos a participação total no funcionamento da escola, nós bolsistas também participávamos das reuniões de pais da escola que envolvia a comunidade, então os pais sabiam que era a gente, quem éramos nós, estudantes da universidade que estava ali com os filhos dele [...]” (Andressa, entrevista em 28/06/2017).

“A minha passagem pelo PIBID contribui muito porque a nossa ida a escola era semanal e com isso nós sabíamos e vivenciamos todos os atravessamentos que tinha escola, no cotidiano. Nós participamos de reunião de pais, participou de conselho de classe, reunião de professores, tivemos acesso também a pauta eletrônica, a gente teve acesso a tudo, ou seja, então assim a gente era o professor sabe!” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

O envolvimento dos alunos com esses espaços até então citados, vão dando subsídios para construção ou a (re) construção do que é tornar-se professor. Parte-se da compreensão de que o sujeito possui uma identidade e ao se relacionar com os espaços e com “o outro” ocorre incidências na forma identitária (DUBAR, 2005),

que é causada pelas tensões que ocorrem entre as continuidades e rupturas do processo formativo.

Para a aluna Miraildes participar de projetos despertou o sentimento de ser professora, visto que a mesma não tinha essa concepção esclarecida no início da formação inicial.

“[...] e só a partir do momento que eu entrei na universidade eu comecei a viver a universidade, vivenciar projetos, pesquisas, coisas assim que eu não tinha conhecimento, e a partir disso que eu fui criando esse sentimento de ser professor” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

O PIBID permite uma vivência mais longa e mais intensa com a escola, o que em consequência será crucial para a experimentação da prática pedagógica.

Noutras palavras, se é verdade que a experiência do trabalho docente exige domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo ao pouco construída e experimentada e onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistérios (TARDIF, 2008, p. 108).

É possível perceber no relato da aluna Miraildes, as características de uma socialização profissional, expostas por Tardif (2008), ao se deparar com alguns desafios e incertezas, para que de fato a sua identidade docente possa ser construída.

“Será que eu vou conseguir ser professora? Se eu não estou conseguindo agora? Nossa deu vontade de desistir, não é isso que eu quero pra mim não, eu pensava isso. Aí foi a partir disso que eu estava até conversando com a professora da escola, que ela falou que isso é uma construção mesmo, que no início eu não tinha voz nenhuma, a evolução que ela viu em mim foi que eu que passei a ter voz, eu tinha a voz muito baixa, as crianças não me ouviam, não chamava a atenção das crianças, e isso era uma coisa que ficava pensando também, meu Deus como que eu vou dar aula? Aí eu fiquei meio assustada, meio apavorada, mas que no final deu tudo certo. O PIBID me marcou muito por essa questão sabe, de me tornar professora” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

Nesse caso, a relação universidade e escola ganham força, e permanece em constante diálogo, o que transcende uma visão ilusória do campo e oferece consistência ao saber experiencial dos sujeitos envolvidos. Ao se inserir no contexto escolar e permanecer por um período considerável para perceber as particularidades da mesma, a aluna Miraildes nos conta sobre as dificuldades e dos desafios que teve.

“E o PIBID foi fundamental para a minha formação, através do PIBID que eu criei essa segurança dentro de mim, pra me dizer assim eu sou capaz, sabe! Foi a partir disso que eu consegui ser professora, o PIBID foi muito desafiador, muitos desafios, muitas conquistas, eu realmente acho que o PIBID foi o principal na minha formação, porque foi a partir do momento que entrei no PIBID, eu não sabia que existia Educação Física na Educação Infantil, isso eu estava no 2º período, aliás na verdade eu fiz a entrevista pra entrar na PIBID no 1º período logo no início, que foi bem na época da greve, eu comecei a dar aula desde o 2º período, desde praticamente o início da graduação até o momento final da formação eu vivo a escola, em todo aquele contexto, de dar aula, ser professora. E o PIBID foi a porta para a construção da minha identidade [...]” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

Para entender melhor sobre o saber experiencial, Tardif (2008) expõe algumas características que assume, como, ser um saber prático, saber interativo, um saber sincrético e plural, saber heterogêneo, saber complexo e não analítico, saber aberto, saber existencial, saber temporal e um por último um saber social.

As características do saber experiencial podem ser encontradas nos relatos de Miraildes e Andressa.

“Esse PIBID foi muito formativo, porque tivemos muitas construções, fizemos planos de ensino para apresentar, plano de aula, e sempre tinha que fazer relatórios, planos de aula e depois ficou aquele negócio, tinha muita coisa pra fazer, o PIBID foi o primeiro que tive de fazer plano de aula, eu não tive vivência antes na graduação, a didática eu tive no 4º período, então eu era segundo, mas foi essa questão do professor coordenador passar pra gente mesmo, de eu pesquisar mesmo a ideia de professor pesquisador, rola muito porque a gente precisava ficar informada do que estava acontecendo, então vamos lá!” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

“No PIBID a gente conseguia ter uma presença de uma maneira geral a questão do respeito entre os alunos e também os professores com os alunos e também a nossa autonomia enquanto o professor

da escola nos dava a segurança de que a gente, que aquele momento era nosso e por em prática tudo aquilo que nós vimos e discutíamos na universidade então a gente planejava sempre junto, em dupla ou em trios e levava para a escola nesse momento o professor da escola passava a ser o professor observador e gente mesmo ministrava as aulas e ele tinha a autonomia de interferir ou até mesmo de explicar e dizer o que a gente fez certo ou errado e contribuir também” (Andressa, entrevista em 28/06/2017).

Casemiro destaca outro aspecto ao participar do PIBID, que a foi a necessidade de pesquisar sobre novos conteúdos a serem trabalhados na escola. A visão de uma Educação Física esportivizada, fez com que o aluno-bolsista levasse o “novo” para as aulas.

“O PIBID me levou muito a pesquisar, a levar conteúdos diversificados para os alunos, toda semana a gente ficava pensando algo diferente que fugia do que era norma para os alunos, a gente levava práticas de aventuras, levava brincadeiras, levava perna de pau que o próprio professor emprestou pra gente, dança, o próprio teatro através da Ginástica, uma ginástica historiada. Toda semana era um desafio por que eu tinha que inovar para não deixar cair e até conseguimos, foi um trabalho interessante” (Casemiro, entrevista em 08/08/2017).

Dentre toda a experiência narrada pelos discentes, foi decorrente o registro das experiências adquiridas no programa, na elaboração de relatórios, diários de campo em que descreviam as ações que eram realizadas na escola. Nos relatos eram encontrados as dificuldades, os desafios, os resultados das intervenções e as avaliações. Todo esse registro tinha como intuito final a elaboração de artigos e capítulos de livros a serem publicados, na promoção de “conhecimentos científicos”.

É o subdesenvolvimento dos saberes científicos que justifica, hoje, a sua aquisição através da investigação. Ao longo dos próximos vinte anos, pelo menos, serão formados professores “condenados” a basear uma parte das suas decisões e das suas práticas no estado da arte, na experiência, na intuição ou em conhecimentos locais, devido à ausência de conhecimentos científicos suficientemente válidos e eficazes para serem utilizados. É precisamente por isso que é desejável reservar algum espaço para a investigação na formação (PERRENOUD, 1997, p. 120).

Isso não se contempla como uma estratégia do autor para chegar os saberes docentes ao nível de conhecimento científico para garantir status e sim se configura como estratégia de uma “perspectiva pedagógica e epistemológica” e para que esse

movimento possa estimular a “apropriação activa dos conhecimentos científicos” como proposto pelo autor (PERRENOUD, 1997).

Nas falas dos sujeitos há uma falta de clareza acerca do processo de investigação da própria prática muito encontrado na literatura como uma reforma nos cursos de formação de professores, que também remete aos termos como professor pesquisador/reflexivo. Em sua maioria as experiências dos alunos sistematizadas em relatórios, construção de portfólio, a partir dos espaços formativos, como por exemplo, o PIBID, estão direcionadas a publicações de artigos em revistas científicas ou em capítulos de livro.

Ao participar de uma investigação não quer dizer que os alunos possuem os meios teóricos, metodológicos e epistemológicos para compreender de maneira exata a realidade em que se atua, mas consegue ter a compreensão de que o “conhecimento se constrói” (PERRENOUD, 1997).

Participar numa investigação é constatar que se trata de uma prática social, com apostas e lógicas institucionais, conflitos de pessoas, recursos e territórios, fenômenos de poder e de mercado, etc. É desmitificar o investigador, é compreender que ele é um ser humano como outro qualquer, preso em relações sociais, envolvido por uma época e uma cultura. É compreender, sobretudo, que o saber que produz está sempre dependente, por muito pouco que seja, das suas relações pessoais e institucionais, dos seus valores e convicções (PERRENOUD, 1997, p. 126).

Essa “confusão” que envolve a pesquisa, como apropriação de novos conteúdos ou a produção de conhecimento científico, é visível na fala do discente Casemiro.

“A pesquisa está ligada ao fato de pesquisar maneiras e formas de dar conteúdos diferentes, mas a aproximação com os professores da universidade e os coordenadores do PIBID isso se tornava uma extensão da pesquisa e assumiu um caráter científico, os conteúdos no caso, virava publicação, virava apresentação de trabalho oral” (Casemiro, entrevista em 08/08/2017).

Para que se tenha uma relação crítica com o conhecimento é necessário segundo Perrenoud (1997) “que a participação na investigação seja bastante longa para que os professores em formação se apercebam de que, para além dos limites e das

incertezas, surgem ideias novas que ajudam a compreender o funcionamento da escola ou da criança” (p.127).

Perrenoud nos alerta para os conflitos que podem ocorrer entre as terminologias e a compreensão equivocada dos dispositivos de formação. A investigação refere-se como “um mecanismo cognitivo próprio do ser humano” e o outro entendimento “como prática social numa comunidade científica”.

A relação entre os modos de conceber a investigação sobre a prática docente, pode ser visto nas falas dos alunos Andressa, Marcelo, e Roberto, respectivamente.

“[...] no decorrer do PIBID nós fazíamos um portfólio para finalizar e nesse portfólio continha todas as aulas, os planos de aulas, os planos de ensino e nós fazíamos um artigo, na verdade foi uma narrativa de experiência contando toda essa trajetória, a narrativa foi publicada como um capítulo de um livro onde cada dupla ou trio do PIBID teve um capítulo neste livro feito pelos professores da universidade. Esse artigo foi fruto de um relato de experiência das nossas vivências dentro da escola junto com o PIBID, na verdade o artigo foi fruto do trabalho que nós fizemos, nesse caso resultado de uma pesquisa, essa pesquisa o conteúdo dela foi a nossa atuação e a nossa relação com os alunos e também nosso aprendizado dentro da universidade e leva e faz com a troca entre universidade e escola, e acho que a contribuição dela na minha formação” (Andressa, entrevista em 28/06/2017).

“Nesse período em que eu participei do PIBID ele foi materializado em forma de texto e a construção de dois portfólios, um desses portfólios se constituiu como um capítulo de livro, e foi um livro publicado pelo PIBID. Foi uma experiência que eu nem imaginava, o livro tinha uma proposta para oferecer aos professores já formados e aos alunos da graduação possibilidades de prática para servir como ferramenta na atuação deles no contexto escolar então a gente trazia as narrativas e falava o que era feito e como era feito e atravessamentos, as inquietações, os erros, tudo isso foi muito interessante” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

Acerca do conflito gerado sobre os modos de conceber a investigação, identificado nas narrativas, Perrenoud (1997) explica essa situação.

Numa fala ou, de uma forma geral, em situação de formação, vão-se buscar à investigação como prática social certas características que dão sentido, finalidade, enquadramento e métodos a uma atividade de investigação

enquanto processo cognitivo. Se for lúcido, este empréstimo é legítimo! (p. 121).

Percebe-se que a participação nos espaços em que o PIBID se insere foi possível destacar pontos importantes para a formação de professores, desde o reconhecimento do local de trabalho e os seus atravessamentos, os conflitos gerados pelo diálogo entre a universidade e a escola, e por último eu diria que se configurou como um espaço indispensável para a construção da identidade docente.

Dentre os doze entrevistados, dois discentes destacaram a participação no LAEFA⁵⁰, laboratório que envolve ações de estudos, pesquisas e extensão, sobre a temática Educação Física e Inclusão.

Para o discente Willian que atuou como voluntário por um tempo durante a formação inicial destaca a importância, pois ressalta que foi nesse espaço que aprendeu a dar aula, ao ter acompanhamento e orientação de um professor supervisor, sendo para ele de fundamental importância nesse momento. Ao mesmo tempo a experiência foi válida por reconhecer aspectos que colocam em questão a sua identidade profissional.

“Foi aonde eu literalmente aprendi dar aula foi no Laefa. Por que o professor responsável era muito preocupado exatamente como que a gente ia abordar uma criança, como que a gente ia passar uma concepção e aplicar essa concepção em sala de aula, como que você incluía todos os alunos não só os alunos com deficiência, e eu acho que o que mais me marcou, tanto que falei um pouco no meu TCC, foi a minha experiência no Laefa, foi a coisa que mais me marcou exatamente por isso. Foi onde eu vi sentido na verdade em dar aula, foi onde eu falei isso daqui é dar aula, e foi aonde que eu percebi também, que não só comentei nas aulas que eu dei para minha mãe no ensino médio, mas foi um lugar também que eu percebi que não é isso que eu quero para minha vida não” (Willian, entrevista em 14/09/2017).

⁵⁰ O LAEFA vem buscando contribuir para a formação profissional dos acadêmicos por meio da articulação de ações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco no desenvolvimento de práticas inclusivas capazes de potencializar a apropriação e ressignificação das mais variadas formas de produção de conhecimentos (atitudinais, conceituais, técnico-instrumentais, entre outros) que possibilitem a autonomia e a independência necessária para se relacionar com o meio sociocultural (SÁ et al., 2017, p. 362).

No mesmo espaço destacado na narrativa acima, outra narrativa apresenta similaridades, mas avança ao dizer que participar de um projeto com crianças, adolescentes e adultos com necessidades especiais, vão além de uma formação apenas profissional, e sim, considera como uma formação humana. Casemiro narra essa experiência ao participar do LAEFA.

“[...] o Laefa te traz um contato com... na verdade te dá mais uma experiência de vida do que, aliás, mais uma formação humana do que propriamente como professor pelo fato de você ter que lidar com crianças especiais, autistas, aprender a ter paciência, ter aquele cuidado diversificado com que cada um tem, que cada um tem um grau diferente de autista, de síndrome de Down. No Laefa hoje eu consigo entender o que é uma pessoa com síndrome de Down e de um autista entender, lógico que compreender a fundo não e se eu estiver em uma sala de aula eu vou saber o que tenho que fazer e os cuidados que eu preciso ter, não necessariamente que eu vou atingir os objetivos ou os ponto exatos que os especialistas conseguiriam, nesse caso na formação de professores e no caráter mais humano eu vou ter mais paciência, vou ter mais sutilidade, ser mais sutil com esse tipo de aluno no Laefa” (Casemiro, entrevista em 08/08/2017).

Em uma pesquisa feita com egressos sobre o processo da formação inicial na perspectiva inclusiva (SÁ et al., 2017), o fato de ter avanços nas práticas pedagógicas está ligado ao acesso que os alunos ainda no processo de formação inicial tem a oportunidade de participar de espaços que tratam sobre essa temática de modo mais aprofundado, e com isso passam a ter “[...] um olhar mais crítico e ampliado sobre a temática nas mais diferentes dimensões (atitudinal, conceitual e procedimental) sem desconsiderar o compromisso político e social que envolve o ambiente escolar” (SÁ et al., 2017, p.370).

Acrescentamos, também, como avanços, a existência do laboratório de ensino, pesquisa e extensão nessa temática, como um grande diferencial na formação profissional dos entrevistados, haja vista as diversas possibilidades formativas que esse espaço oportuniza aos discentes, sem desconsiderar a articulação entre os conhecimentos teórico-práticos necessários à formação profissional na perspectiva inclusiva. Entretanto, ainda existem questões que precisam ser superadas, tais como: a falta de debates sobre a temática inclusão dentro da universidade; a fragmentação teoria e prática; o pouco diálogo entre as escolas; o tempo reduzido destinado às disciplinas sobre inclusão e a falta de vivência com os alunos público-alvo da Educação Especial (SÁ et al., 2017, p. 369).

As ações acima narradas potencializam os processos formativos, em tempo que produzem condições válidas para conhecer realidades diferentes e em alguns casos distantes do seu cotidiano atual, e posteriormente importantes para refletir sobre a experiência vivida e de modo mais amplo a formação. De tal modo que pensar sobre, colabora para organizar novas e possíveis ações.

Outro destaque nas entrevistas, foram a participação das alunas na Cia de dança do Andora, como um novo e de grande importância no decorrer da trajetória na formação. Entre eles destaco a apropriação de um conteúdo da Educação Física, no caso específico aqui, a dança. Como também o processo de investigação e de criação na (re) construção das danças folclóricas, ampliação do aporte cultural em relação ao próprio estado e que se amplia para âmbito nacional e internacional. Tudo isso contribuir para a ampliação cultural dos alunos, que garantem fazer diferença ao ter experiências na escola. Ressalta que a dança estará presente nas aulas de Educação Física, sendo que atualmente esse conteúdo não é tão presente. Essa experiência formadora assume uma dimensão cultural e conteudista, como vamos perceber no decorrer das narrativas.

As discentes Andressa e Miraildes destacam que a apropriação de determinada manifestação cultural, como conteúdo de ensino da Educação Física os torna diferenciada dentro da profissão.

“Os saberes mobilizados em minha participação no grupo vão de encontro ao objetivo do grupo, pois a partir da minha entrada, foi possível abrir um leque de conhecimentos relacionados a cultura popular em minha trajetória na graduação, aspectos que antes eu não tinha o conhecimento, e a partir do grupo passei a ter, aspectos esses que vão desde o conhecimento sobre determinada manifestação ao aprendizado da dança, música presente nesta manifestação” (Andressa, entrevista em 28/06/2017).

“O Andora também o objetivo do grupo é formar professores que trabalhem a cultura popular dentro da escola, então eu fiz uma interação então, quando o Criadança precisava de bolsista para o projeto eu juntei as coisas, porque não unir o útil ao agradável, e como eu já tinha vivenciado o PIBID eu também queria vivenciar outras coisas, porque como é a gente que constrói a nossa identidade eu queria viver os projetos da universidade, porque que

acho que assim saio mais diferenciada [...]” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

A participação na Cia de dança ampliou não somente a apropriação de um conteúdo de ensino da Educação Física, como também possibilitou obter uma formação cultural, vivenciada por meio das viagens que grupo fez ao conquistar o seu espaço. Andressa e Miraildes deixam isso bem claro nas narrativas.

“[...] o Andora tem me proporcionado conhecer não só a nossa cultura capixaba, brasileira, etc, mas também a de outros países, pois com o currículo que o grupo construiu, é possível estabelecer relações, o que resulta em convites para participar de festivais em diferentes países, com o grupo eu conheci cidades no México, Chile e Itália, o que considero de grande importância não só em minha formação profissional, mas também como pessoa, uma vez que conhecer diferentes culturas, diferentes realidades nos faz compreender melhor o mundo, do que é preciso para sobreviver, o que devemos valorizar, em que precisamos avançar, etc.” (Andressa, entrevista em 28/06/2017).

“[...] eu também participo do grupo Andora que também me possibilitou viajar, conhecer a cultura popular que era algo que eu desconhecia também, a partir do momento que eu comecei a participar do grupo de dança, a conversar com o professor coordenador, e que com os outros integrantes do grupo, que eu passei a conhecer até mesmo danças do nosso estado, mas que eu até o momento desconhecia como o congo, o ticumbi, eu me perguntava o que é isso gente?” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

O diretório acadêmico é considerado outro espaço formativo ao oferecer encontros, debates, de modo com que ampliasse a concepção sobre a Educação Física dentre os aspectos históricos e políticos.

“Devido a isso eu conseguir entrar em outros espaços da universidade, falando sobre o Diretório Central, que a partir dessas pessoas que estavam no D.A., eles participavam no Diretório Central dos estudantes aqui da UFES e cheguei ir até ao Rio de Janeiro no Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física com essa mesma galera dos movimentos estudantis. Com isso acho que isso tem uma importância porque aí você não fica preso só ao que está acontecendo só na universidade e isso acaba te envolvendo e te colocando no plano fora daqui também, da nossa sociedade, o que está acontecendo, o que significa determinadas coisas no plano do que gere a universidade, mais num âmbito federal” (Andressa, entrevista em 28/06/2017).

“Me envolvi mais com o pessoal do diretório mesmo e fiz essa amizade com o pessoal de lá, mesma ideia aqui do laboratório. Existe os momentos de debates sobre outros temas e tal, sobre, engraçado sobre até uma outra perspectiva de Educação Física mesmo né, que, por exemplo, quando eu entrei o pessoal do diretório era um pessoal mais militante e tal, tinha uma outra concepção de Educação Física, uma Educação Física como transformação social, como luta de classe, coisa assim, aí é legal que a gente vê outra perspectiva, como a gente tem no laboratório eu vi lá. Apesar de não concordar muito com isso, achar que Educação Física não é uma só, mas é um outro espaço que a gente ganha também e você abre a visão assim pra uma outra perspectiva também né, as vezes você entre no laboratório e você fica só fechado nisso também né e acho que isso não é legal. É você tá aberto pra entender as outras perspectivas também, mas você ter maturidade pra criar a sua, pra entender ali, meio que fazer, viver mesmo aqui que você acredita” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

Dos doze alunos entrevistados, dois alunos não destacaram experiências formadoras que transcende ao currículo de formação. Esse aspecto não era critério na pesquisa, pois os mesmos destacaram outras experiências formadoras atrelados as disciplinas curriculares e os estágios supervisionados. Os dois discentes citam que não foi por falta de interesse em participar dos espaços oferecidos pela universidade, e sim pelo motivo pelo qual enfrentaram durante todo o processo de formação inicial, que está ligado ao fato do conciliar a graduação e o trabalho. Os dois aparecem no tópico que será discutido posteriormente.

A pesquisa não deixa de reconhecer o currículo prescrito no processo de formação inicial, mas aqui destaco e evidencio a relevância que as experiências formadoras assumem no decorrer da constituição do ser docente, pois se apresentam em sua maioria como uma pró-atividade, responsabilidade do próprio discente em se envolver em diferentes espaços formativos.

De modo geral é valido ressaltar a importância de que os discentes se responsabilizem pela sua trajetória formativa, ao enxergar a sua formação, de maneira que não se limita a vivenciar apenas os componentes curriculares obrigatórios do currículo de formação ao qual pertence, mas que busque viver os diversos espaços que a universidade disponibiliza dentro das suas possibilidades.

5.2.2 Estágios supervisionados obrigatórios

Na análise das entrevistas, houve a ênfase nas narrativas sobre os estágios supervisionados. Oito discentes em algum momento colocou o estágio como espaço de diálogo e quatro não o citaram. Dentro desse quantitativo destaco que quatro o citaram como um espaço muito importante na formação, entretanto os outros quatro citaram a sua relevância, mas adentraram ao tema ao fazer considerações pelas suas limitações dentro do processo formativo. Com base nesse contexto de aproximações e contradições que vamos discorrer sobre esse tópico.

Diferente do eixo discutido acima acerca das experiências formadoras que dão ênfase nos espaços formativos, sendo esses atrelados a pesquisa e a extensão em sua maioria, os estágios são incluídos dentro do currículo de formação, instituídos obrigatoriamente pela resolução CNE/CP 02/2002, sendo que no curso da Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES, eles se encontram divididos em quatro semestres, sendo que cada um acolhe o ensino da Educação Física em determinada fase da Educação Básica.

A construção da identidade profissional docente perpassa pelo estágio supervisionado obrigatório, ao ser encarado como um período da formação que influencia na concepção do discente sobre a profissão professor, ao refletir sobre a realidade da atuação.

Estudos que tem como objetivo de análise e de discussão, o estágio curricular supervisionado em Educação Física, trazem reflexões sobre esse momento, que é considerado fecundo para aproximação da formação com o campo de atuação, o desenvolvimento de competências necessárias e é compreendido também como um espaço de formação e de conhecimento (ZOTOVICI et al., 2013; MOLETTA et al., 2013; MACEDO et al., 2017).

Zotovici et al. (2013) expõe a necessidade de entender a escola como um espaço também formativo. Ao estabelecer essa relação e “perceber a escola como espaço transformador e de criação de pensamentos e ações permite problematizar o

conhecimento, pensar no caminho do futuro profissional diante da tomada de consciência e do comprometimento assumido em seu processo de formação” (p. 572).

Para Pires et al. (2017) ao tratar sobre a relação dos estágios com a construção da identidade, indica que “[...] o momento dos estágios obrigatórios se configura como tensão entre as identidades biográficas e as identidades relacionais, ou seja, esse é o momento em que o estagiário experimenta a vivência real de seus ideais de ser professor em contato com as necessárias atitudes e habilidades que o próprio campo escolar exige (p. 44).

Exposta a tensão, esse tópico gerou controvérsias entre os discentes participantes da entrevista. Os estágios foram citados em sua maioria como importantes, entretanto não suficientes para tornar-se uma experiência formadora, pois se depararam com a experiência adquirida diante do PIBID, que por meio da sua dinâmica permitiu um maior tempo de acesso ao contexto escolar e com isso tornando mais formativo para aqueles alunos que tiveram a oportunidade e interesse de participar.

Desse modo, Miraildes expõe na sua narrativa, num tom de crítica a sua vivência sobre os estágios supervisionados.

“Eu acho que os estágios supervisionados obrigatórios não são suficientes para você poder se tornar professor, acho que eles não são capacitados de você dar aula, e aí o PIBID, o Criadança, todos os projetos da universidade eles entram para potencializar isso, porque é a gente que faz a nossa formação, todos os estudantes da universidade deveriam passar pelo PIBID, todos” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

“Porque o estágio supervisionado não é suficiente, eu mesma tive vivências no estágio na Educação Infantil que tipo assim como eu já tinha uma experiência, como eu estava vivendo aquilo e depois que a gente começava debater em sala de aula eu percebia que faltava alguma coisa entendeu, a gente acaba fazendo uma comparação, mas no meu ponto de vista como estudante eu acho que falta muito ainda nos estágios, ninguém aprende a dar aula com quatro aulas, intervenções, ou em seis aulas, não dá, é impossível” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

A essência do estágio supervisionado encontra subsídios ao formar e sustentar a prática pedagógica do futuro professor, na relação entre a universidade, a escola, professores e alunos. Dessa interação aparece um conjunto de saberes adquiridos, oriundos de diversas fontes, que necessita ser trabalhado de forma prática e com uma atuação reflexiva, visando a qualidade da formação, através da prática pedagógica, a condição de ser professor.

De modo geral, a essência deveria ser garantida, contudo o discente Roberto ressalta as fragilidades que compõem a organização dos estágios, dentre elas, ele destaca a facilidade que os alunos encontram ao passar por esse momento quando realizado em grupos. A fragilidade dos estágios assume característica que desconfigura a essência do estágio.

“Muita gente fala que os estágios ajudaram bastante, mas sinceramente eu não acho que os estágios foram algo assim tão marcante na minha vida, até porque os grupos eram muitos grandes, então ficava muito facilitado a sua vida e às vezes você não pensou naquela aula e um do grupo pensou na aula e você não pensou, você não tem aquela coisa de pensar todo dia a sua aula, então facilita bastante, se você faltar, vai ter alguém para dar aula para você, se você não conhecer bem aquele conteúdo o outro colega vai conhecer melhor que você e acaba assumindo a aula para você, e na hora que você estiver na escola sozinho isso não vai acontecer” (Roberto, entrevista em 22/12/2017).

“[...] já em quarteto e em um tempo mais restrito, quantas aulas você vai dar? Uma ou talvez nenhuma em alguns casos, alguns podem tomar a frente no estágio e aí se você tem alguma dificuldade de falar o outro vem e fala por você, você nunca vai desenvolver isso, e depois vai acabar indo para a escola e não vai saber nem se comunicar, não sabe interagir e as dificuldades vão aparecer, vai ter aquele aluno que vai conversar quando você estiver falando, entre outros, e aí vai acabar colocando a culpa na formação” (Roberto, entrevista em 22/12/2017).

Com outra visão, o discente Douglas descreve a organização dos grupos dos estágios como um momento para conferir as habilidades de cada componente do grupo.

“E aqui na própria graduação eu percebo isso, num grupo, de estágio, nem todo mundo será bom para executar lá com um aluno, mas tem aquele que é bom para desenvolver a aula, aquele que é um grande observador, para pontuar, para indicar o que foi bom e o

que pode melhorar, então o ambiente acadêmico é bom porque ele favorece muito isso” (Douglas, entrevista em 22/12/2017).

De outro modo, dois alunos dão ênfase no estágio supervisionado obrigatório como espaço formativo, onde destacam a ausência de prática no decorrer da formação e com isso valorizam-no como um lugar na construção do ser docente. Os discentes Willian e Douglas relatam as suas experiências no estágio supervisionado.

“Foram os estágios supervisionados foi o que mais marcou e o que mais teve utilidade pra mim, aí gente via muita teoria, teoria, teoria, não que isso seja algo ruim, mas ficava um pouco desconexo, a gente via a teoria e não fazia nada na prática, e gente lia mais teoria e não via nada na prática e ficava que não tinha significado nenhum” (Willian, entrevista em 14/09/2017).

“Eu conheci o outro lado, que é o ambiente pedagógico, que a Educação Física oferece muito disso e foi uma nova linha de aprendizagem que eu fui me identificando, e aí assim, só a experiência aqui no meio acadêmico é legal, é bacana, a gente aprende muito, mas quando você começa levar para prática, que eu falo que aí sim foi o ambiente que eu aprendi muito mais como profissional, como professor, como pessoa, que foi o próprio estágio e a troca de experiência com os colegas foi onde eu realmente conquistei confiança e estrutura para poder levar adiante como professor” (Douglas, entrevista em 22/12/2017).

Ao analisar as falas, há indicação que por mais que os estágios são considerados como um importante espaço para dar significado a docência e consequentemente a identidade docente, ocorre uma falta de orientação, recursos e eu o tempo destinado para concretizar uma ação pedagógica e torná-la significativa, pois não é oferecida uma oportunidade de reflexão com base nas vivências dos discentes junto a professores experientes e responsáveis por essa prática.

O discente Alisson ao se deparar com a escrita sobre a sua própria experiência destaca a fragilidade do aspecto exposto.

“[...] e escrevendo sobre a minha prática docente, minha formação docente eu senti falta das reflexões que eu tive, de relatos de experiências, do material que eu usei, como foi a aula, o que eu pensei para aquela aula, se foi do jeito que eu pensei, se foi diferente, eu senti falta desse registro, eu tinha tudo pra ter registrado, não ter fotos, não ter datas, quantidade de pessoas, quantidade de materiais, equipamentos, duração, eu não tenho

praticamente nada disso, quais matérias usei, somente as últimas vivências que tive apenas que comecei a pensar nisso [...]” (Alisson, entrevista em 27/10/2017

Em virtude do tempo e também pelas experiências práticas apropriadas pelos discentes, enfatiza-se apenas o fazer e não o refletir sobre. Com isso acaba perdendo o sentido da trajetória de práxis educativa que auxilia no processo de constituição da profissão docente.

5.3 FASE DE SUBORDINAÇÃO: DILEMAS QUE CIRCUNDAM A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Essa fase representa para os entrevistados um momento em que já conseguem explicitar os pensamentos e ações dando uma ideia de como agem e como irão agir em suas ações como futuros professores, ao mesmo tempo em que indicam os medos, as incertezas que perpassam nesse momento. De um modo geral, dez alunos se reconhecem como professores, e dois caminham pelas incertezas em relação à atuação profissional.

Nessa fase há uma representação do que o aprendente adulto consegue explicitar e também questionar o porquê pensa e age dessa maneira e não de outra.

A compreensão pelo próprio aprendente das dinâmicas que constituem o seu processo de formação dá aos processos de aprendizagem e de conhecimento uma “consistência”, uma “coluna vertebral” que reforça a energia psíquica e afetiva do aprendente, o seu sentimento de coerência e a sua disponibilidade para a aprendizagem propriamente dita. Para o aprendente, compreender o que está em jogo quanto à sua identidade em devir numa aprendizagem é colocar-se em posição de determinar melhor as inevitáveis desaprendizagens, os pontos de resistência a questionar, as escolhas já feitas a reconsiderar. Finalmente, é colocar os processos de aprendizagem e de conhecimento simultaneamente em relação com as aquisições do passado e com as mudanças que preparam um futuro mais ou menos próximo (JOSSO, 2004, p. 244-245).

É justamente em relação a esse futuro mais ou menos próximo que todas as experiências até então adquiridas se juntam para determinar as ações futuras, e dão sustentação para a identidade profissional.

5.3.1 O processo de *tornar-se professor*

A formação inicial está longe de dar respostas para as finalidades da educação em modo geral, o que seria para Perrenoud (1997) uma “aposta”, que em mesmo tom presume por meio de uma advertência, que a formação inicial de professores possa a vir a ser “[...] um fermento de mudança, uma estratégia de inovação” (p. 174).

Ao mesmo modo, Pimenta e Anastasiou (2002) destacam a importância da formação inicial, como um momento necessário para incorporar sentimentos e novas ações sobre o que é ser professor, e juntamente com a apropriação de novos saberes.

Diante disso, Perrenoud (1997) nos convida a pensar a formação de professores, como uma preparação para a formação de uma profissão complexa, essa denominação justifica as apostas e as advertências feitas acima. Para ele, é mais fecundo pensar para uma formação complexa, do que determinar gestos e situações profissionais eficazes ou não.

Conforme considera Perrenoud (1998), para quem uma profissão complexa,

É uma profissão na qual, por muito excelente que seja, a formação não é garante de um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais. Uma profissão cujo fracasso é constitutivo: fracasso dos alunos, claro, mas também, e talvez antes de mais, da própria empresa educativa. Numa profissão técnica, as competências não excluem nem o erro nem o insucesso, mas um e outro são figuras de exceção. Nas profissões que trabalham com pessoas, o sucesso nunca está assegurado, e é necessário, pelo contrário, aceitar uma fracção importante de semífracassos ou de fracassos graves (PERRENOUD, 1997, p. 176).

A complexidade é identificada ainda na formação inicial quando percebe que a formação é algo inacabado, é um constante processo. Os discentes Gabriel e Miraildes narram os desafios encontrados.

“Então antes eu pensava que o curso era insuficiente para me formar e para tratar de certos temas dentro da escola. Agora eu percebo, mesmo que eu faça um mestrado ou um doutorado, possivelmente

eu não estarei competente totalmente para poder tratar de certos temas dentro da escola ainda. Que a busca pelo interesse do conhecimento ate mesmo para ser professor, é uma constante busca entendeu? Foi uma coisa que me marcou. A gente busca uma segurança para poder estar num espaço para poder ser professor, mas essa segurança é algo que você nunca vai ter, vai buscar para o resto da vida sabe. Sempre haverá aquele frio na barriga e aquela coisa toda” (Gabriel, entrevista em 14/09/2017).

“[...] estamos chorando agora, mas vamos rir no final, e foi dito e feito, foi uma conquista muito grande, então assim essa conquista me deixou assim com um ar de segurança, que eu sei que eu consigo e dentro de mim criou assim uma professora que consegue lidar com os desafios que a escola traz e que esse momento é um momento de formação, se eu vivi isso aqui dentro da minha formação significa que eu já estou me preparando, mesmo sabendo que existe uma formação continuada” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

Perrenoud (1997) afirma também, que por mais que estudos indicam a necessidade de articulação entre a teoria e a prática para melhor repensar as práticas pedagógicas ele adverte que essa relação nunca é inteiramente satisfatória, aparecendo por vezes sempre conflituosa (p. 174).

Isso acontece devido às relações construídas e as influências que um tem sobre o outro, o que implica diretamente na tomada de consciência. Destaco aqui então a importância das experiências pessoais na construção da identidade profissionais e com elas são pontos que determinam o processo de tornar-se professor.

A experiência pessoal, a partilhar de uma cultura profissional, a conversa quotidiana com os colegas são, tanto quanto a formação a formação teórica, modos de construir representações. Na formação para uma profissão complexa, tudo conta, não é possível ficar-se pelos saberes científicos: todas as representações e todos os esquemas pertinentes em situação profissional merecem cuidado na sua construção durante a formação inicial. Pouco importa que seja favorecendo a interiorização activa de uma cultura em ciências humanas ou desenvolvendo a intuição ou a partilha de saberes de experiência (PERRENOUD, 1998, p. 179).

A ideia da complexidade da profissão professor perpassa pelas falas dos alunos Marta e Casemiro, que destacam que ser professor não é algo simples e não depende somente de conhecimentos científicos, sendo esses necessários também, mas que se expande para outros aspectos, como por exemplo, aspectos afetivos e emocionais.

“[...] me assusta até hoje em eu pensar que eu sou professora, estou formando outros cidadãos também, eu ainda me coloco assim e fico pensando na importância desse papel porque é difícil você tá formando outras pessoas ali pra vida e tudo. É muito bonito assim, mas você tem que encarar, tá disposto a encarar isso” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

“O que eu aprendi nesses 8 anos estando na graduação é que a profissão do professor ele assume um papel social que é ou que transcende aquilo que é sua função profissional, eu até estava conversando com um professor outro dia, hoje o aluno chega com problemas na escola que não tem a haver com a Educação Física e muitas vezes estão presentes com a sua relação de aprendizagem com o aluno [...]” (Casemiro, entrevista em 08/08/2017).

Moita (1995) afirmar que a identidade profissional vai sendo construída “[...] não só a partir do enquadramento intraprofissional mas também com o contributo das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos socioculturais” (p. 116).

A interação dita por Moita (1995) é localizada na formação, e mais prioritariamente na participação em outros espaços socioculturais que confere uma postura onde se assume uma responsabilidade com a educação, e principalmente com a Educação Física Escolar. A experiência formadora narrada pelas alunas Miraildes e Cristiane, fez com que despertasse o desejo de na prática pedagógica a não reprodução apenas de práticas enraizadas e concretizadas no contexto da Educação Física Escolar e sim indica as possibilidades em que estão dispostas, o que indica mudanças. Entende-se então que houve um reconhecimento da experiência adquirida, transformando a aprendizagem em um saber.

“No meu ser professora que eu quero ser, na verdade o que eu sou, no Ensino Médio, no Ensino Fundamental a dança vai estar presente, porque não pode limitar o aluno disso, não pode, acho que o aluno deve vivenciar um pouco de tudo, porque às vezes a Educação Física é o que, é jogar bola, não busca outras coisas, às vezes o professor fica naquela mesmice e também se acomoda em algumas coisas, não busca conhecimento ou mudança, por mais que eu não tenha vivências com lutas, que foi uma coisa que não tive na graduação enquanto estou aqui na universidade, eu vou ter dificuldades, eu sei disso, mas não limitar o meu aluno por causa disso, eu vou buscar, tentar conhecer, porque não entrar em contato com alguém que saiba, que saiba dar uma palestra, uma coisa assim” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

“Isso foi à mesma coisa que eu conversei com um amigo, são as possibilidades, é um novo tipo de inserção, que aí você sai daquele quarteto fantástico, só trabalhar o vôlei, o futsal, o basquete, handebol, a criança pode vivenciar e experimentar outros tipos de esportes, o tiro com arco também é uma prática corporal [...]” (Cristiane, entrevista em 25/07/2017).

Marta que já se encontra em contato com a escola, depara-se com alguns desafios que aparecem no início da carreira e que permeiam a prática do professor, que é a dificuldades de “quebrar” com o que já está culturalmente imposto, fazendo-o com que desenvolva competências para lidar com esses desafios.

“[...] lá na escola que eu trabalho tem uma cultura muito de queimada, de pique bandeira, dessas brincadeiras, eu não nego ela, algumas aulas eu já deixei eles brincarem, mas eu não deixo só isso também, eu levo o conteúdo que eu quero trabalhar e tal e faço uns acordos com eles, olha, vamos fazer essa aula aqui e na semana que vem eu deixo um tempo pra vocês brincarem e queimada, é muito do contato pessoal pra você dar aula também” (Marta, entrevista em 02/08/2017).

Assim como surgiu a necessidade da pesquisa para conseguir atingir determinados objetivos em sua aula. Que condiz com a ideia de que a formação inicial será somente o “fermento”, e que a busca será um movimento constante.

“Como não tínhamos esse conhecimento prévio, tivemos que realizar pesquisas na internet, a procura pelo conteúdo partiu de nós mesmos, até porque isso era algo diferente, uma brincadeira lá do México, na nossa pesquisa encontramos um brincadeira que era feita pelos Maias e que era uma brincadeira super popular, não estou recordando o nome agora. Isso foi no primeiro ano. Já no segundo ano o conteúdo foram os jogos de rua, que eram vivenciados na rua e não estavam presentes na escola” (Marcelo, entrevista em 09/08/2017).

Dos doze alunos entrevistados, dois deles ainda colocam questionamentos em relação a profissão professor.

“Agora você chegando na reta final do curso você fica um pouco sem saber se é isso mesmo que você quer, mas também por todo esse cenário que estamos vivendo, em questão de concurso, e questão de emprego também, tá um pouco complicado” (Daniel, entrevista em 09/08/2017).

“Na minha formação eu fiquei satisfeito. Só que agora, chegando no final do curso, eu não sei se é isso que eu quero. Tipo assim, eu goste de Educação Física, eu gosto muito. Só que você vai indo pra outros rumos quando a gente vai ficando mais velho. Coisa de família. Então você acaba falando “será que eu vou entrar nisso aí?”, “será que eu não vou continuar, como era dentro de casa?” (Daniel, entrevista em 09/08/2017).

No caso do aluno Willian ainda não se reconhece como professor de Educação Física escolar. Por essa razão a formação e as oportunidades formativa em que ele mesmo considera formador, foram necessárias para que tivesse uma visão mais realista de si próprio, com também do outro, ao reconhecer a sua dificuldade em dar aula, e reconhecer a fragilidade dos professores que atuam no campo, devido a sua experiência enquanto aluno.

“Já vinha vendo o sofrimento da minha mãe e acho que foi um pouco isso que me traumatizou, por que minha mãe trabalhava, estudava e tinha eu e minha irmã pra cuidar ainda e vi que era bem complicado [...]” (Willian, entrevista em 14/09/2017).

“Eu já dei algumas aulas e até já fui substituir a minha mãe na creche onde ela dá aula, e não é pra mim, eu não tenho essa coisa sabe, essa aproximação, eu até gosto muito de criança, ela lá, aliás um contato bem breve sabe. Aí eu fiz umas aulas no Ensino Médio, mas foi fora do estágio na verdade e também vi que aquilo não era pra mim, essa coisa de ensinar sabe eu tenho muita dificuldade nisso e eu percebi isso e eu acho assim que se for pra eu ser um professor rola bola eu prefiro nem ser, eu vou ver agora o que eu vou fazer daqui pra frente, eu ainda estou muito perdido, não sei mesmo [...]” (Willian, entrevista em 14/09/2017).

A experiência vivida e a representação de ser professor analisado sob o ponto de vista da sua mãe, ou seja, a partir das relações construídas o possibilitou designar as representações do cotidiano escolar e analisar os efeitos, e com isso ter em mente o que é ser professor e em consequência dessa visão recusar a profissão.

Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma actividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades (MOITA, 1995, p. 139).

Na narrativa do aluno Willian percebe-se a influência de outros espaços sociais em relação à profissão em que irá ser designada posteriormente a titulação que receberá. Em uma outra face percebe-se o inverso onde a profissão professor passa a ter um importante papel na sua vida. Moita (1995) nos explica essa relação.

O “papel” da profissão em relação aos outros espaços da vida pode ter múltiplos aspectos. Pode ter um caráter compensatório ou equilibrante. Pode ser um recurso; pode ter um lugar central na vida e vir mesmo a ser o seu “motor”. A profissão é por vezes um meio de afirmação pessoal e social, sobretudo quando o mundo da família e da casa é sentido como demasiado apertado (p. 138-139).

Na narrativa da aluna Miraildes é visível o quanto as oportunidades formativas, que levou a tornar-se professora, constitui uma importante afirmação social.

“Mas dentro de mim eu me sinto muito orgulhosa de mim, eu sei que a minha família também se sente muito orgulhosa de mim, por mais que às vezes não demonstre, mas eu sei” Por que? Porque eu sair de um local muito roça eu fui a primeira a fazer uma faculdade lá, e tipo assim quando eu entrei na faculdade eu não imaginava encontrar isso tudo, ainda mais viajar, foi nesse momento que apareceu o Andora, que eu entrei no Andora, que surgiu a possibilidade de viajar de México, que foi a primeira viagem que eu fiz” (Miraildes, entrevista em 19/09/2017).

E Perrenoud (1997) termina afirmando que “[...] é preciso preparar os professores para viverem num longo período de transição no decurso do qual a sua profissão oscilará entre imagens e definições contraditórias” (p. 201).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por entender a formação como contínua, inacabada, e pertencente ao ciclo que envolve a relação da autoformação, a heteroformação e a ecoformação, defendido e discutido no início do estudo, a pesquisa teve como objeto, compreender como se constitui as experiências formadoras dos alunos em um processo de formação humana e profissional (formação inicial) em um Curso de Licenciatura em Educação Física, bem como analisar como estas interferem nas relações entre o sujeito e a profissão professor em Educação Física. Para conseguir realizá-la tomei como direção alguns objetivos, entre eles, contextualizar o currículo de formação do Curso de Licenciatura em Educação Física; identificar as possibilidades de experiências formativas oferecidas pela universidade enquanto uma instituição pública e gratuita; identificar as experiências formadoras que os discentes construíram ao longo do processo de formação inicial, contada por meio das histórias de vida; analisar os contextos que permitem aos discentes obter experiências formadoras, que não se vinculam estritamente à formação acadêmica. Para atingir os objetivos definidos, utilizamos como instrumento de coleta de dados, as entrevistas narrativas, em que os sujeitos se colocam como sujeitos e autores de sua própria formação, sendo essa ação necessária para entender em quais espaços e tempos essas experiências formadoras se constituíam e qual a sua função no processo formativo.

Com isso, o objeto de estudo em que propus investigar nessa pesquisa surgiu como algo muito particular, onde coloquei o meu processo de formação inicial em análise. Essa necessidade em muito tem relação com as leituras que vinha fazendo, sobre as abordagens (auto)biográficas que colocam a história de vida dos professores como objeto de análise e compreensão, por entender o professor como sujeito ativo de conhecimento.

Essas leituras foram fundamentais para entender inúmeras situações no decorrer do processo de formação de inicial, por exemplo, a importância do registro por meio do portfólio e a reflexão sobre as experiências por meio das oportunidades formativas. A apropriação das leituras favoreceu a construção do aporte teórico-metodológico

para pensar e elaborar o objeto da pesquisa, a começar pelos meus questionamentos.

A minha história de vida, tornou-se ponto de partida, porém não é intenção tomá-la como um modelo de formação única e verdadeira. Foram dois, os momentos que pude me lançar sobre a minha história de vida e perceber as importantes interações que tive com as pessoas, com as instituições e por fim comigo mesmo nos momentos de reflexão. Tudo isso para a compreensão da própria identidade. Essa compreensão pertence ao tempo. Necessário e indispensável, como afirmado por Nóvoa (1995): “É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (p.16).

A reflexão em que me colocava a disposição era de entender as ligações feitas entre dimensão individual (identidade pessoal) e a dimensão institucional (identidade profissional) e vice-versa, que são distinguíveis e ao mesmo tempo inseparáveis. Com isso temos a relação complexa entre questões objetivas e subjetivas, tem-se a relação entre o eu e outro, que resultam uma identidade.

No centro dessa temática tem a identidade profissional, que segundo Moita (1995) “é uma construção que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a o profissão se desenrola” (p. 116).

A opção em compreender as experiências formadoras dos alunos na condição de discentes e professores em formação, foi construída a partir dos meus próprios questionamentos, que apareceram dentro dos espaços que iam além do currículo prescrito da formação, sem contudo, negá-lo ou colocar em posição inferior dentro do processo de formação de professores de Educação Física. Entende-se então essa atitude como uma decisão metodológica, ou recorte da pesquisa.

É sobre essa trajetória individual que se dá desde a escolha do curso até a formação profissional, na busca pela identidade profissional docente que tornou-se um estímulo para a compreensão do objeto de pesquisa. Saio então da minha história

de vida para mergulhar intensamente nas histórias de vida de outros sujeitos, que de fato me possibilitaram investigar a formação de professores em Educação Física, e especificamente a compreensão da “força” das experiências formadoras na vida dos sujeitos, construída de maneira singular, e que influencia na identidade docente.

Colocada a situação acima, aponto que desde a formulação do objeto, passando pelas decisões metodológicas, percebemos a complexidade que envolvia as histórias de vida nas possibilidades de análise. A complexidade está no fato de lidar com dimensão subjetiva que envolvia a construção das histórias de vida por meio das entrevistas narrativas sem deixar de levar em conta as dimensões objetivas, e para completar a complexidade estava na tentativa de evitar a parcialidade no processo das análises, devido ao fato que o campo de pesquisa é o mesmo espaço em que estive no decorrer do processo de formação inicial, mas que em alguns momentos não foi possível.

Esse estudo de maneira muito abrangente me colocou situações complexas e impossíveis de ter conclusões fechadas a respeito desse tema. Pode-se afirmar então que as considerações “finais” não devem ser encaradas aqui como fixas e acabadas, pelo contrário, elas indicam possíveis interpretações e análises acerca das trajetórias para a compreensão da identidade profissional por meio das experiências formadoras.

A entrada nas leituras feitas sobre formação de professores, identidade docente e formação inicial com ênfase nas experiências que se localizam dentro da universidade por meio dos dispositivos formativos, como os projetos de pesquisa, de extensão, projetos de iniciação docência, grupos de danças, entre tantos outros, foram necessárias para que realizasse um levantamento e posteriormente estabelecer um diálogo. Entretanto não foram localizados muitos trabalhos que tematizam essa questão em análise, foram encontrados trabalhos mais pautados em temas específicos.

Nesse contexto, ao olhar para os objetivos e para os resultados advindos das análises feitas, foi possível agrupar os dados em três grandes eixos, contemplando em cada eixo ou fase, a trajetória formativa dos sujeitos entrevistados com ênfase

no desenvolvimento profissional e principalmente as aprendizagens nos contextos localizados pelos discentes.

No momento apresento algumas sínteses das análises feitas em relação aos eixos temáticos. O primeiro eixo, representado pela fase da iniciação, indica que as experiências pré-profissionais se apresentam como referência, e em alguns casos como o principal filtro para legitimar a sua presença em outros espaços por meio das experiências adquiridas anteriormente. A curiosidade que é que não há uma restrição do contexto em que as experiências foram adquiridas, ou seja, não se resume somente ao contexto escolar e sim se estende para outros espaços, como escolinhas, federações esportivas, grupos de escoteiros, entre outros.

No campo da Educação Física mais estritamente, essas experiências pré-profissionais perpassam pelo uso do corpo e do domínio técnico de alguma prática esportiva, ao ser apropriado, executada, aplicada, e possíveis reflexões posteriores sobre determinado conteúdo ao ser testado, ainda continuam sendo os principais componentes que são considerados como artifícios didáticos no processo de ensinar.

Pela análise torna-se evidente que as experiências formadoras assumem papel importante na construção da identidade profissional. Embora as experiências anteriores à formação inicial foram consideradas pelos alunos envolvidos como fundamentais, e que acompanharam durante todo o processo formativo, a pesquisa nos mostra caminhos que indicam que é na formação inicial que essas experiências formadoras passam por um processo de resignificação. Em contrapartida as experiências esportivas adquiridas anteriormente continuam sendo uma forte referência no decorrer do processo formativo.

A segunda síntese como vimos, que chamamos de fase da integração, é a inserção em outros espaços formativos para além do currículo prescrito, o que indica uma opção e uma escolha individual para ter, fazer e pensar sobre determinada experiência formativa e dita como algo importante e relevante para a sua formação, ou seja, ocorre uma responsabilização do sujeito pela sua própria formação. Nesse tempo de formação inicial torna-se elementar a capacidade crítica e a autonomia dos

discentes no envolvimento para além daquilo que é normativo, ou seja, conduzir a sua própria formação. E que de alguma maneira se coloquem dentro do processo formativo como autor de sua formação, essencial para constituir a identidade docente e começar a dar sentido à profissão professor de Educação Física.

O que nos permite concluir é que os tempos e os espaços da história de vida narrados pelos discentes devem ser considerados para entender as múltiplas identidades encontradas no decorrer de suas trajetórias profissionais. No caso mais específico da Educação Física a trajetória nos indica que a legitimação dos saberes profissionais perpassa por características próprias da área que singulariza a ação docente do professor de Educação Física. De fato condizem os saberes com que os alunos passam a dominar, sendo essa experiência adquirida antes do ingresso ou mesmo adquirida no decorrer da formação, mas em sua maioria é caracterizada por saber-fazer.

Dentre a análise feita é possível concluir que a aproximação dos discentes para com o contexto escolar tem-se demonstrado uma ferramenta essencial para a qualidade da formação de professores. Mas trago a aproximação no sentido efetivo da palavra, onde os discentes consigam viver a escola nos seus atravessamentos, desafios e encantos. Por sua vez essa aproximação por vezes conflituosa é válida para o reconhecimento ou não da docência.

Essa individualização assinala que temos que tomar cuidado para não deslocar as responsabilidades apenas para os sujeitos em formação e sim entender que a universidade deve criar condições de autoformação, o que inclui também as condições de heteroformação, tão amplas no território da instituição superior e que favoreça o desenvolvimento profissional dos sujeitos que ali estão inseridos, garantindo a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão de uma maneira consciente.

O terceiro eixo, em que denominamos de fase de subordinação já exemplifica o entendimento dos futuros professores de Educação Física acerca do que é ser professor. É notório as influências dessas experiências formadoras na constituição da identidade profissional docente, no que se refere à apropriação de novas práticas

a serem contextualizadas na escola. Na contramão as experiências formadoras contribuíram para ressignificar a escolha acerca da profissão.

Diante da complexidade e da relevância do objeto de estudo investigado, recomenda-se a continuação e a ampliação dos estudos. Ao identificar isso, percebemos as lacunas do estudo, como a necessidade de passar mais tempo com os entrevistados para resgatar com mais profundidade as experiências formadoras, e para isso precisaria estabelecer melhor as relações por meio da conquista e reconhecimento do sujeito como um ator importante nos estudos sobre a formação inicial. Outro destaque para a compreensão do objeto, é a ausência do tempo disponível para entrevistar um número maior de entrevistados para que novos questionamentos possam ser identificados e cada vez mais o entendimento de como se constitui a docência, quais saberes necessários e quais espaços são significativos, e que seja um impulso para qualificar a formação e consequentemente a docência.

De outro modo, destaco a importância do mesmo, ao nos atentarmos sobre as possibilidades formadoras que existem na universidade, e que se apresentam com espaços de ressignificação da docência, em falta nos conhecimentos especializados à disposição dos currículos de formação. A pesquisa apresentou de modo amplo essas experiências, o que seria válido sugerir estudos que investiguem a perspectiva do formar-se e não do formar. Pois me parece que os discentes que se permitiram viver outras interações, outros espaços, conseguiram de fato avançar quanto a qualidade da formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, Cláudia Aleixo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares para a formação em Educação Física: camisa de força para os currículos de formação?. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 44-54, nov. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p44/28129>>. Acesso em: 03 maio 2018.

ALVES, Rubem. Sobre nabos crus e professores. **Sete Vezes Rubem**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

AMARAL, Ana Lúcia. Significados e contradições nos processos de formação de professores. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.24-46.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 35, nº 2, 2012.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Desafios das políticas de formação de professores para a Educação Básica no Brasil**. Trabalho apresentado no IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação/VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, Porto, Portugal, 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/ElbaSiqueiradeSaBarretto_GT5_Integral.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel. Educação Física, professores e estudantes: a escolha da docência como profissão e os saberes que lhe são constitutivos. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, set. 2011. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/12111>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto-Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOLÍVAR, Antonio. (Org). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. Portaria Nº 096, de 18 de Julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Brasília, DF, 19 jul. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p. 9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004: **Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003) . **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, Aug. 2006.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jun. 2002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes. Médicas Sul, 2000.

CRUZ JUNIOR, Gilson; CAPARROZ, Francisco Eduardo. A juventude rumo à docência: considerações acerca da formação profissional em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, SC, v. 35, n. 1, set. 2013. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1019/816>>. Acesso em: 26 Jan. 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência, discência, vida, sentidos...: reflexões em torno de uma trajetória. **Revista Pedagógica**, Chapecó, Santa Catarina, v. 17, n. 36. p. 173-189, set./dez. 2015.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-149.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Revista Educação Unisinos**, Rio Grande do Sul, v. 12, n. 3, p. 182-186, set./dez. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, 2013.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A formação acadêmico profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: EGGERT, E. et al. **Trajetoária e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre, EdPUCRS, 2008. p. 253-266.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Keneth (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. 1. Ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, Apr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 Apr. 2018.

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação Física Infantil. In: CORREIA, Walter Roberto (Org.) **Formação profissional em Educação Física: ensaios e proposições**. 1. Ed. São Paulo: Fontoura, 2017, p. 147-166.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 85-110, abr. 2008. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2395>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, [S.I.], v. 12, n. 3, nov. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6265/5992>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos; MORAIS, Elaine Aparecida Lopes. Histórias de vida e de aprendizagem da docência de professores de um curso de Licenciatura em Educação Física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, mar. 2013. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15852/13759>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 208 p.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.2. n.3, ago./dez. 2010.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Para quem investigamos-Para quem escrevemos: Reflexões sobre a responsabilidade social do pesquisador. **Para quem pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003. p. 11-36.

GARIGLIO, José Ângelo. O papel da formação inicial no processo de constituição de identidade profissional de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**. Florianópolis, SC, v.32, n. 2-4, 2010. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/511/587>. Acesso em: 25 Jan. 2018.

GARIGLIO, José Ângelo. A socialização pré-profissional de professores de Educação Física: a experiência no universo esportivo em questão. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 2, set. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/10061/9556>>. Acesso em: 09 maio 2018.

GARIGLIO, José Ângelo. A experiência escolar e a socialização pré-profissional de professores de educação física. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 229-251, Junho 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200229&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BORGES, Robson Machado. Conhecimentos acadêmicos, saberes e afazeres pedagógicos do professor de Educação Física: mapeando vínculos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 36-48, maio 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p36>. Acesso em: 03 Jan. 2018.

GOODSON, Ivor. **Conhecimento e Vida Profissional: Estudos sobre Educação e Mudança**. Porto: Porto Editora. 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Vida de professores**. 2. Ed. Porto, Portugal: Editora Porto. 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George, (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 90-113.

JOSSO, Marie-Christine. As narrações centradas sobre a formação durante a vida como desvelamento das formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade singular-plural. **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade**, Bahia, v. 17, n. 29, jan./jun. 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: Ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACEDO, Vinicius Kofahl et al. Os estágios curriculares supervisionados nos cursos de Licenciatura em Educação Física: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, v. 20, n. 3, set. 2017. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/44419>>. Acesso em: 25 maio 2018.

MACHADO, Juliana Brandão; CARVALHO, Maria Jane Soares. Teoria e prática: as experiências formadoras da docência. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v.11, nº2, nov., 2013.

MARQUES, Fabíola Borel; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Diretrizes curriculares nacionais e suas repercussões nos currículos de formação docente em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 30-43, nov. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p30/28128>>. Acesso em: 03 maio 2018.

MARTINS, Maria Luiza Del Rio; FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Trajetória formativa e profissional em Educação Física: conhecimentos da formação inicial e perspectivas de carreira. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 11-23, maio 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p11/29404>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

METZNER, Andreia Cristina. Proposta didática para o curso de licenciatura em educação física: aprendizagem baseada em casos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 637-650, Set. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06 Jun. 2018.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, Dayane Graciele de Jesus. **Experiências da formação inicial em Educação Física: narrativa de imagens**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. Vida de professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

MOLETTA, Andréia Fernanda et al. Momentos marcantes do estágio curricular supervisionado na formação de professores de educação física. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 3, set. 2013. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/18705/15246>>. Acesso em: 25 maio 2018.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 13, n.4, p. 107-144, 2005. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>. Acesso em: 10 jan. 2018.

NASCIMENTO, Juarez Vieira. Formação do Profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA NETO, S. e HUNGER, D. **Formação profissional em Educação Física: estudos e pesquisas**. Rio Claro, SP: Biblioética, 2006.

NOGUEIRA DAVID, Nivaldo Antônio. A formação de professores para a Educação Básica: Dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, Jul. 2002. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/274/257>>. Acesso em: 24 Jan. 2018.

NÓVOA, António. A formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

OFICINA de formação acadêmico-cultural. 2012. Projeto Institucional feito para a realização da Oficina de formação acadêmico-cultural para os alunos-bolsistas do PIBID Linguagens/Educação Física da UFES, Vitória, 2012.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de et al.. Formação inicial e currículo no CEFD/UFES. **Pensar a Prática**, v. 9, n.2, p. 213-230, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/170/1483>>. Acesso em: 09 Fev. 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDRom.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PESCE, Marly Kruger de; ANDRÉ Elisa Dalmazo Afonso de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

PESCE, Marly Kruger de. Professor pesquisador na visão do acadêmico de licenciatura. In: **IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em Educação da região Sul**, 9, 2012, Caxias do Sul. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/754/441>. Acesso em: 30 jun. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

PINTO, Fábio Machado. A prática de ensino nos cursos de formação de professores de Educação Física. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (org). **Educação do Corpo e Formação de Professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

PIRES, Veruska et al. Identidade docente e educação física: Um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 1, p. 35-60, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872017000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 maio 2018.

RAMOS, Valmor et al. As crenças sobre o ensino dos esportes na formação inicial em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM [online]**. 2014, vol.25, n.2, pp.231-244. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-30832014000200231&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 04 maio 2018.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Docência em Educação Física: reflexões acerca de sua complexidade. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 11, n. 3, p. 319, mar. 2009. ISSN 1980-6183. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/4960/4978>>. Acesso em: 23 jun. 2018.

ROCHA, Júlio Cesar Schmitt, NASCIMENTO, Juarez Vieira do. (Re)investimento na integralidade da formação do licenciado em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**, V. 39. N. 1, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/pt--re-investimento-na-integralidade-da-formao-articulo-S0101328915001390>. Acesso em 20 dez. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n.34, p. 94-103, abril/2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 31 mai. 2018.

SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de et al. O processo de formação inicial em Educação Física na perspectiva inclusiva: o que nos dizem os egressos? **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 356-372, maio/ago. 2017 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/index>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2008.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 79-91.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: Org(s) WELLER, Vivian, PFAFF, Nicolle. **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013, p. 210-222.

SILVA, Bruno Vasconcellos; CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)**, Florianópolis, SC, v. 33, n. 1, jul. 2011. ISSN 2179-3255. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/566/624>>. Acesso em: 25 Jan. 2018.

SOBREIRA, Vickele. **Indícios da formação de professores de Educação Física em Minas Gerais**. Dissertação Mestrado em Educação Física/Formação e Ação Profissional em Educação Física e Esportes. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A vida com as histórias de vida: apontamentos sobre pesquisa e formação. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 135-154.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação. Bahia, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun. 2008.

SOUZA, Maristela da Silva; FUCHS, Marcius Minervini; RAMOS, Fabrício Krusche. Diretrizes Curriculares Nacionais e o processo de formação de professores em Educação Física: análise a partir da legalidade, conhecimento e mundo/mercado de trabalho. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 17-29, nov. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p17/28127>>. Acesso em: 03 maio 2018.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2004.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – **Anais do XIV ENDIPE**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 08 maio 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. Representações de estudantes ingressantes na ESEF/UFRGS sobre a formação inicial em Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S.l.], p. 39-51, dez. 2015. ISSN 2318-5090. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/11007>>. Acesso em: 30 mai. 2018.

TRIANI, Felipe da Silva; MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; NOVIKOFF, Cristina. As representações sociais de estudantes de Educação Física sobre a formação de professores. **Revista Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 575-586, jun. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/68898>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner dos; NETO, Amarílio Ferreira. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício docente. **Revista Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 119-139, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/28131>>. Acesso em: 12 jun. 2018

VILAÇA, Murilo Mariano. Dilemas e desafios da Pós-Graduação: pressão por publicação, produtivismo acadêmico e ética científica/em publicação. In: RECHIA, Simone et al. (Org.), **Dilemas e desafios da Pós-Graduação em Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015.

WARSCHAUER, Cecília. As diferentes correntes de autoformação. **Revista Educação on-line**. Editora Segmento, em 15/04/2005. Disponível em: <https://www.rodaeregistro.com.br/copia-publicacoes-1>. Acesso em: 17 de nov. 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas Em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10098/9319>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ZOTOVICI, Sandra Aparecida et al. Reflexões sobre o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Educação Física: entre a teoria e a prática. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16593/14610>>. Acesso em: 25 maio 2018.

APÊNDICE A – Carta de Apresentação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Caro (a) colega

Neste momento estou cursando o Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente. Para dar andamento a minha pesquisa venho convidá-lo (la) a participar comigo desse estudo, visto que o meu objeto de estudo está diretamente ligada à formação inicial. Assim o objetivo da pesquisa é compreender as influências das experiências formadoras, e como essas formam o sujeito que está envolvido em um processo de formação humana e profissional. Cada um de vocês tem extrema importância para esse estudo, visto que os resultados da mesma irão contribuir para pensar e repensar a formação de professores em Educação Física. Contando assim com a sua disposição e colaboração, peço que preencha esse formulário na intenção de estabelecer um contato mais próximo com cada sujeito investigado. Ressalto que qualquer informação escrita neste formulário terá como único propósito o desenvolvimento da pesquisa, garantindo assim o sigilo das informações. A pesquisa não se esgota aqui apenas com o preenchimento desse formulário. Esse será o ponto de partida para que o pesquisador consiga chegar aos sujeitos. Na segunda parte irei participar das conversas individuais a partir dos gráficos elaborados por vocês juntamente com o professor formador. E a terceira e talvez a mais importante será a realização das entrevistas narrativas individuais que irei explicar pessoalmente para cada pessoa. Sua contribuição é de fundamental importância de modo a atingir o objetivo desse estudo. Agradeço a sua colaboração. Obrigada.

APÊNDICE B – Ficha individual

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

TRAÇANDO O SEU PERFIL

1 – Identificação

Nome completo:

Data de Nascimento:/...../.....

Celular:

E-mail:

Período:

2 – Questões gerais

a. Você já trabalhou ou trabalha na escola? Qual a sua função?

.....
.....

b. Quais são as vivências/momentos significantes que teve na graduação que você julga relevante quando se trata da formação profissional e pessoal?

.....
.....
.....
.....

c. Qual pergunta você faria para si mesmo a respeito do seu processo de formação?

.....
.....

Obrigada.

Ândrea Tragino Plotegher
Mestranda em Educação Física

APÊNDICE C – Observação e participação no campo da pesquisa

1. NOTAS DE CAMPO

22 de Fevereiro de 2017

Horário: 8:30 horas

Unidade curricular Seminário Articulador de Conhecimentos

7º período do Curso de Licenciatura em Educação Física

Após uma conversa que antecedeu essa aula com o professor formador, ficou combinado que eu deveria ir até a sala de aula, para uma apresentação prévia do meu trabalho. Essa aula pertencia ao semestre 2016/2 em decorrência de greves e movimentos que impediram a finalização do semestre no período correto. A aula do dia 22 de fevereiro era a última do semestre, assumindo um caráter de avaliação do semestre e pensar de forma coletiva o próximo semestre. Estavam presentes na aula 26 alunos, sendo que na chamada (matriculados) são 30 alunos no total. Início da aula foi realizado a chamada como procedimento padrão de aula. Por não ser da turma, alguns olhares atravessados, outros arriscaram perguntar meu nome. O professor formador fez uma apresentação rápida sobre mim, dizendo meu propósito e daria uns minutos no final para uma fala. Pergunta inicial do professor: Quem realizou a leitura? As respostas dos alunos (de alguns somente) é que tinham feito uma leitura dinâmica. O texto proposto era um artigo sobre o conteúdo ginástica que daria apoio a apresentação (relato de experiência) da sua experiência como professor na educação básica sobre ginástica geral, visto que todos os alunos da turma tiveram uma vivência prática anteriormente. Diante disso ele alertou a necessidade de uma justificativa do conteúdo, por que isso sempre é um problema no campo, onde se escolhe aleatoriamente, sem saber a importância de determinados conteúdos, ou vem carregado de discursos genéricos. **Observação sobre a turma:** a turma ouve atenciosamente as falas do professor, mas poucos são os alunos que possuem cadernos em suas mesas para realizar anotações. Isso se dá pelo pouco interesse em fazer registros. A apresentação do professor se deu por meio de um relato no Word, de maneira bem didática e explicativa. Nesse ponto houve pouca participação dos alunos, nenhum levantamento para realizar alguma

discussão. Em seguida apresenta as propostas, os sucessos e os desafios que eles irão encontrar no campo profissional. Sequência didática, metodologia, avaliação. Tudo em relação ao conteúdo ginástica geral. No momento em que começa a mostrar alguns registros (fotos) que demonstram os resultados, um aluno começou a dialogar com o professor perguntando sobre a questão do material que se encontra disponível nas escolas públicas para a realização do conteúdo ginástica geral. E mais: o aluno resgatou parte do texto que foi disponibilizado pelo professor formador, sendo suporte teórico. Outro momento de interesse (mínimo) foi o momento das fotos que apresentavam a criatividade dos alunos da escola. Desafios encontrados na turma e alguns sendo ressaltados pelo próprio professor formador: Leem pouco mesmo quando são obrigados, o SAC assume pouca importância para eles na formação (por não ter avaliação, surge uma reflexão: o que é estudar sem ser obrigado? A busca pelo conhecimento sem se tornar algo obrigatório? Como seria isso na constituição do professor?), o desafio maior nesse caso está concentrado no professor formador (a turma é em sua boa parte inacessível). Nessa mesma aula em que estive presente, foi a última aula de SAC do semestre 2016/2. No final o professor pede para ser realizada uma avaliação do semestre, como também ideia para se pensar o próximo. Nesse momento começou a surgir os desafios enfrentados pela turma, houve uma necessidade de utilizar o SAC para as vivências de conteúdos práticos (lutas, danças, primeiros socorros, práticas aquáticas), como outros temas geradores, jogos escolares, temas transversais.

2. NOTAS DE CAMPO

26 de Abril de 2017

Horário: 9:20 horas

Unidade curricular Seminário Articulador de Conhecimentos

8º período do Curso de Licenciatura em Educação Física

A organização da aula ficou em torno de três questões: organização/andamento do 8º período; corrida orientada e a avaliação; avaliação do teatro “Retratos de mulher”. Segundo os alunos o período segue tranquilo para alguns e para outros um pouco mais puxado, devido às disciplinas e a elaboração do TCC. A corrida orientada foi

uma ação realizada pelo 8º período para recepcionar o 1º período, foi uma espécie de recepção de calouros para substituir o trote que se naturalizou na universidade. Duas coisas se apresentaram diante dessa ação: como aproveitar a corrida orientada na escola e desmitificação do trote na universidade. Poucos alunos comentaram sobre o uso da corrida orientada, mas disseram que é possível de se trabalhar como conteúdo. Em seguida o professor disse que é possível sim e apresentou algumas possibilidades e cuidados. Mas sobre isso ainda colocou algumas características da turma de maneira coletiva, os grupos assumiram voz de comando, compromissados com a ação, criativos. Ao mesmo tempo alguns conflitos surgiram, como por exemplo, falta de diálogo entre os grupos, causando distorções entre o que foi dito e não dito entre os mesmos, ficando uma situação constrangedora na turma. Essa situação teve que ser tratada com muito cuidado pelo professor formador, mas que não poderia deixar passar essa situação. Alguns se manifestaram diante dos conflitos: que a turma sempre apresentou tipos de conflitos de gênero, maturidade, falta de diálogo, entre outros. Em contrapartida o professor fez uma intervenção dizendo que a análise dele é a partir do que ele viveu com a turma, e não pensar sobre a turma a partir de outras visões, em que na sua maioria são negativas em relação ao comportamento da turma de maneira geral.

3. NOTAS DE CAMPO

03 de Maio de 2017

Horário: 9:20 horas

Unidade curricular Seminário Articulador de Conhecimentos

8º período do Curso de Licenciatura em Educação Física

Na aula que ocorreu no dia 03 de maio de 2017, teve como início de conversa novamente a ideia de como tratar a unidade curricular dentro da formação acadêmica e aprofundando mais a questão, como ela vem sendo tratada dentro do currículo de formação. A atividade proposta em uma outra aula era que cada fizesse um gráfico auto avaliativo, que tinha como legenda pontos considerados como compromisso diante da formação acadêmica e profissional. Os pontos a serem avaliados são exercício/esforço de leitura, participação nos debates em sala de aula,

capacidade em lidar com pontos de vista contrários, produção de atividades e entrega no prazo e leitura de textos e livros para além dos exercícios na universidade. Todos os pontos acima citados deveriam ser pontuados de 1- 10. Visto isso alguns alunos não fizeram a atividade, pois já criou-se um entendimento que o SAC não reprova, muito menos recebe nota. Em detrimento disso alguns alunos não se sentem desafiados a fazer a atividade e já outros que ainda não tinham feito se colocaram a disposição em fazer a atividade. No tempo em que os alunos faziam a atividade, chegou o momento em que eu assumir a fala para explicar como seria o andamento da minha pesquisa. Para que eu conseguisse estabelecer um contato mais próximo com os alunos, realizei um questionário (traçando o seu perfil) onde eu peço algumas informações básicas e três perguntas bem pontudas. Como houve uma falta de diálogo entre mim e o professor formador, acabou que ocupei um espaço da aula que estava destinado a outras tarefas, o que dificultou o andamento. Nesse caso o professor da unidade pediu que a próxima vez que eu comunicasse antecipadamente para melhor organização da aula. Isso serviu como um aprendizado. Concluído esse questionário, a próxima ideia era que nós (eu e o professor formador) realizasse uma conversa individual sobre cada gráfico produzido. Cada conversa será registrado por escrito e anexado juntamente com o gráfico, tudo isso por que esse gráfico deverá ser aplicado novamente no final do semestre para que possamos observar as mudanças ocorridas, principalmente diante do comportamento dos alunos em relação a aqueles mesmo pontos citados acima.

4. NOTAS DE CAMPO

14 de Junho de 2017

Horário: 9:20 horas

Unidade curricular Seminário Articulador de Conhecimentos

8º período do Curso de Licenciatura em Educação Física

Segue mais um debate com a turma finalista, dessa vez o debate fica com o assunto étnico racial no contexto da Educação. Diferente do último debate a turma tenta se concentrar nas falas do professor convidado. Apesar de o professor formador ter

explicado que esse encontro não era uma palestra e sim um diálogo. Quando o professor convidado começa em formato de palestra, mas bastou somente uma pergunta: Quem na turma é racista? Bastou apenas essa pergunta para que a turma começasse a se envolver e surgiram logo debates “quentes” entre os próprios colegas da turma. O professor convidado comenta sobre uma pesquisa realizada pela USP que foi identificado por meio de duas perguntas: A primeira é quem é racista? E a segunda: Se você conhece alguém que é racista? Os números foram bem interessantes. Na primeira pergunta 98% das pessoas disseram que não são racistas e na segunda basicamente a mesma porcentagem disseram conhecer alguém racista. Isso só mostra o quanto ainda as pessoas são racistas. Muitas questões entraram no debate, como o sistema de cotas que perpassa pelas instituições, principalmente nas universidades, sobre o preconceito que ainda existe em relação à cor, visto em alguns como perigos para a sociedade, entre outras questões. O diálogo entre o professor convidado e os alunos foi tão bom e frutífero que não deram conta de terminar as discussões dentro do tempo previsto para aquele momento, precisava de mais tempo para continuar as discussões mesmo sabendo que esse tema parece não se esgotar nunca. Nesse dia também participei do debates, pois também me encontro em processo de formação e naquele espaço surgiram dúvidas sobre as políticas públicas da universidade. Pensar mais as relações humanas e não via instituições, como retratam os artigos científicos, terminou assim a fala do professor convidado.

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Licenciatura em Educação Física: Formação e autoformação dos futuros professores a partir de experiências formadoras” que tem como objetivo compreender as influências das experiências formadoras na formação docente, e como essas formam e deformam o sujeito que está envolvido em um processo de formação humana e profissional. E se justifica pela compreensão da formação docente em Educação Física em decorrência do envolvimento dos graduandos em projetos extracurriculares oferecidos pela Universidade na relação com o currículo de formação.

Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como métodos uma ficha de identificação e na sequência o uso das entrevistas narrativas, em que valoriza o processo de formação e autoformação a partir da sua própria experiência enquanto docente. Nesse momento o pesquisador convida o sujeito para uma entrevista em um local seguro e sem interferências, com o uso de um gravador, sendo que o tempo de duração vai depender da disponibilidade de cada sujeito investigado em narrar a sua história, visto que a característica central do método não é uma entrevista estruturada e sim a busca de detalhes da história de vida. No decorrer da entrevista o pesquisador pode fazer algumas perguntas que achar necessário ser contado com mais detalhes.

Os riscos da participação na pesquisa são possíveis caso o participante não se sinta a vontade para contar detalhes sobre a sua formação por não achar que ela é a mais viável em virtude dos outros participantes e o tempo gasto para participar da pesquisa. E se caso o participante da pesquisa não se sentir a vontade ele poderá se ausentar da pesquisa. Os benefícios da pesquisa estão no momento da narração onde o sujeito reflete sobre o seu processo formativo resgatando em sua memória aquilo que lhe impactou, e a contribuição para (re) pensar a formação docente em Educação Física.

O participante da pesquisa terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total, parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento. Não haverá gastos decorrentes da pesquisa, entretanto caso o participante tenha despesas para participar da pesquisa, as mesmas serão ressarcidas pelo pesquisador. Caso sejam

identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, será assegurado o direito a indenização de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares. Caso sejam utilizadas fotos ou quaisquer tipos de imagens dos sujeitos investigados as mesmas serão esmaecidas, a fim de garantir o anonimato e a confidencialidade do mesmo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas e livros.

Para quaisquer dúvidas e esclarecimentos da pesquisa, o sujeito investigado poderá entrar em contato com a pesquisadora Ândrea Tragino Plategher, na Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação Física e Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, pelo contato: (27)99929-6844 (celular) e também por e-mail andreat.plategher@hotmail.com.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o CEP deverá ser acionado e o contato poderá ser feito pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabearas@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que o TCLE será redigido em duas vias, assinado e rubricado em todas as páginas pelo pesquisador e pelo participante e que receberei uma via desse documento.

Eu, _____
_____, concordo de livre e espontânea vontade a participação como voluntário (a) do estudo.

Assinatura do (a) participante

APÊNDICE D – Roteiro da Entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

1 - Explicação inicial

Estamos a começar mais uma etapa da pesquisa, a ideia central é tornar esse momento um espaço formativo para todos os envolvidos. Hoje você se encontra na reta final do processo de formação inicial de professores em Educação Física. Resgatar sua história de vida será o ponto inicial da entrevista, como opção metodológica, vamos nos concentrar nas vivências/experiências que se deram no processo da formação inicial. Isso não significa que as histórias de vida devem aparecer de maneira cronológica e que não são somente relacionados à universidade, outros espaços podem e devem aparecer de maneira imbricada com as suas experiências formadoras.

2 - Apresentação geral do sujeito

Neste momento o entrevistado fica livre para se apresentar, falando nome, idade entre outros dados que ele achar necessário para contextualizar e dizendo como e porque escolheu o curso.

3 - Tema gerador

Estou interessada em todas as suas vivências e experiências que se tornaram significativas na sua formação, para além daquilo que está prescrito no currículo de formação. Peço que você relate todas as vivências que vierem à sua memória. Você pode utilizar o tempo que for necessário. No início, eu não vou fazer nenhuma interrupção, vou apenas tomar notas, para depois retomar alguns temas.

4 - Questões extras

- a. Fatos e eventos que da sua trajetória que marcaram a sua vida profissional como professor (a) de Educação Física.

- b. Com relação à graduação, o que foi ou o que está sendo significativo, relevante, tanto como pessoa como profissional?
- c. Já participou de alguma atividade de pesquisa e extensão na universidade? Quais foram? Qual a influência desses espaços na sua formação?
- d. Dentro da universidade quais espaços de aprendizagens e de experiências que você considera importante no seu processo de formação? Quais são os saberes que adquiriu dentro desses espaços?
- e. Você consegue estabelecer relações e conexões com as disciplinas curriculares?
- f. Quais experiências você considera formadora? Quais são os saberes mobilizados nessas experiências formadoras?
- g. No currículo prescrito cada aluno deve cumprir 200 horas em atividades acadêmico-científico-culturais que serão contabilizadas no final do curso. Como você compreende essa ação prescrita no currículo e quais os espaços que procurou para finalizar as atividades?

APÊNDICE E – Unidades de significados

1. Relação forte e próxima com os esportes no contexto escolar.
2. A profissão professor tem um importante papel social.
3. A professora se assume como uma cidadã em formação assim como os alunos da escola
4. Para formar o cidadão no contexto escolar o professor deve estar disposto, justamente pela importância que assume ao ser docente.
5. Tem-se a clareza acerca do campo de atuação entre Licenciatura e Bacharelado
6. Vivência com os esportes mais tradicionais do contexto escolar, famoso quarteto fantástico.
7. A Educação Física é muito mais que somente esportes.
8. No laboratório você aprende como fazer uma pesquisa.
9. Na pesquisa científica você aprende como fazer um texto acadêmico, formal.
10. Relações de amizade e companheirismo criadas dentro do Laboratório de pesquisa.
11. Leituras de estudos que envolvem o corpo como produção de conhecimento, na perspectiva sociocultural.
12. As práticas corporais enraizadas na escola eram a queimada e pique-bandeira.
13. A ideia de reproduzir atividades na escola é complicada.
14. A iniciação científica ajuda nas questões acadêmicas.
15. A participação em projetos de pesquisa oferece bolsas de estudos.
16. Choque de realidade no primeiro contato com a escola na condição de professora.
17. Mudanças no processo de aluno para tornar-se professor.
18. Tornar-se professor é mais complexo do que somente a relação professor-aluno.
19. O laboratório proporcionou uma formação mais ampla, para além do acadêmico.
20. Participar de um grupo de pesquisa não se resume apenas em atualizar o currículo Lattes.
21. Amplia a visão sobre a concepção de Educação Física na participação do diretório acadêmico.
22. Um espaço de formação também é contato com pessoas de outros estados por meio dos congressos científicos.
23. Já era atleta antes de ingressar no curso de Educação Física.
24. Participação em escolinha de esportes como professora.
25. Boa parte da formação inicial participou do projeto de extensão “Tiro com arco”.
26. Influência do pai na participação efetiva no esporte.
27. Atuação em todos os aspectos que rodeiam o esporte.
28. O tiro com arco proporciona você desenvolver a disciplina.
29. Busca de conhecimento sobre os conteúdos da Educação Física em outros espaços sociais.
30. Participação em curso para ser técnico esportivo.
31. Participação em curso para poder ser árbitro.
32. Busca por especialização para trabalhar com atletas paraolímpicos.

33. Aprender com os colegas da turma.
34. Busca pelo conhecimento na relação interpessoal.
35. Troca de saberes entre os espaços sociais vivenciados dentro da universidade.
36. Busca de conhecimentos para além do currículo prescrito.
37. Busca de conhecimento em outras áreas, como a Medicina.
38. Necessidade de Estudo de caso sobre alunos com deficiência.
39. Ajuda do médico para saber a lesão de casos específicos.
40. Participação em eventos na condição de palestrante.
41. Passa a ser protagonista quando se trata do esporte “tiro com arco”.
42. Trabalhar com pessoas com deficiência foi impactante na minha formação.
43. O projeto paraolímpico proporcionar trabalhar com diferentes deficiências.
44. Possibilidade de inserção do “tiro com arco” nas aulas de Educação Física.
45. Não se restringir apenas ao quarteto fantástico (o vôlei, o futsal, o basquete, handebol).
46. Sabia que queria ser professor.
47. Clareza da diferença entre Licenciatura e Bacharelado no momento da escolha.
48. Resgate de boas experiências nas aulas de Educação Física.
49. O professor de Educação Física deixou marcas na infância.
50. Como professor formado quer deixar experiências que deixem marcas em seus alunos.
51. Ausência de reflexões sobre as vivências que teve no decorrer da formação inicial com os esportes de aventura.
52. Não registrou a sua prática pedagógica.
53. Pouca orientação por parte dos professores na hora de relatar as experiências.
54. Toda a ausência do registro escrito e fotográfico fez falta na escrita do TCC.
55. As disciplinas curriculares impactaram no início da formação inicial.
56. O seminário Articulador de conhecimentos considerado um espaço de liberdade para os alunos apresentarem conteúdos de interesse.
57. O seminário Articulador de conhecimentos possibilitou a vivência de várias práticas esportivas.
58. As práticas esportivas eram ensinadas aos colegas de turma no momento do SAC.
59. Desenvolve a autonomia quando você se coloca na função de oficinairo.
60. Oportunidade de ensinar para crianças os esportes de aventura.
61. As colônias de férias foram espaços para colocar o conhecimento em prática.
62. Ampliação da oficina de Esportes de Aventura na colônia de férias.
63. Aprimorou os movimentos e as técnicas nas oficinas.
64. As técnicas de segurança para trabalhar com os esportes de aventura foram aprendidos no Corpo de Bombeiros.
65. O desenvolvimento, o gosto, o amor pelo esporte de aventura foi construído no Movimento Escoteiro.
66. Os espaços frequentados se complementam.
67. Não quer formar corpos dóceis na escola.
68. Quer formar corpos livres e autônomos.
69. Contradição entre o militarismo e a formação profissional em Educação Física.

70. As vivências anteriores ao ingresso na universidade foram levadas aos estágios supervisionados na escola.
71. Faltava a dimensão conceitual sobre os esportes de aventura.
72. Faltava o referencial teórico.
73. Não teve acesso a livros que tratavam os esportes de aventura como conteúdo da Educação Física.
74. A necessidade da leitura veio no momento da escrita do TCC.
75. Faltou a sistematização das experiências que obteve, na forma de relatórios, debates.
76. O certificado por si só não vale muita coisa.
77. Participação em congressos para divulgar suas próprias experiências.
78. Descobriu os livros que tratavam sobre esportes de aventura um pouco tarde na formação.
79. Precisava do arcabouço teórico quando ainda estava nos estágios supervisionados.
80. TCC como ponto de partida para a compreensão da própria prática.
81. A avaliação geral sobre o que os alunos da escola aprenderam com estágio supervisionado ficou a desejar.
82. Sempre esteve atrelado aos esportes na infância e adolescência.
83. Sempre foi muito apegado ao professor de Educação Física.
84. Tornou-se amigo do professor de Educação Física.
85. Não tem certeza ainda se quer atuar como professor de Educação Física.
86. Tinha a compreensão de que Educação Física era simplesmente jogar bola, praticar esportes.
87. Que a escola era um espaço para praticar esportes, o fazer pelo fazer.
88. O curso ampliou o conhecimento acerca das questões socioculturais.
89. O curso deixou a desejar nas questões mais práticas da Educação Física.
90. Busquei na graduação me matricular em oficinas de docência que eu ainda não tinha conhecimento.
91. Queria ter experiência com a Educação Infantil.
92. Tinha medo de não saber dar aula para a Educação Infantil.
93. O PIBID proporciona uma experiência diferente da dos estágios supervisionados.
94. No PIBID você se aproxima da rotina dos alunos, da escola.
95. Na condição de bolsista do PIBID participei das reuniões de pais e conselho de classe.
96. No PIBID você é visto como professor mesmo.
97. Você tem que assumir o papel de professor de Educação Física.
98. Dentro do PIBID os professores formadores e supervisores nos dão autonomia.
99. O PIBID foi o ponto mais alto da minha formação.
100. O PIBID contribui muito com a formação como professor.
101. A disciplina que mais marcou foi Epistemologia da Educação Física.
102. Já a disciplina Ensino da Educação Física na Educação Infantil contribui por estar no PIBID.
103. Sempre trabalhou em escolinhas de esportes.
104. Na escolinha de futsal aprendeu como lidar com as crianças.
105. Sabe passar o conteúdo futsal na escola com segurança.
106. Dentro do PIBID conseguiu escrever um artigo para publicar.
107. O PIBID possibilitou a aproximação com a pesquisa acadêmica.

108. O tema do artigo é algo recorrente na escola, como a escassa presença de homens no CMEI.
109. Ao final do curso aumentou as dúvidas sobre a atuação no campo.
110. O campo profissional perpassa pelas incertezas.
111. Participação no diretório acadêmico ampliou a visão do campo.
112. Ao participar do diretório você fica por dentro do que acontece no âmbito nacional.
113. A participação no PIBID foi algo que marcou a formação.
114. O PIBID foi o momento que tive mais contato com a escola.
115. Tanto as disciplinas como os estágios a carga horária fica restrita ao que diz respeito ao contato com a escola.
116. Com o PIBID aprende como a escola funciona.
117. No PIBID você compreende o significado da escola e o significado que vou ter depois de formada.
118. O contato com a escola pelo PIBID possibilitou a discussão sobre a legitimidade da Educação Física.
119. A escola nos via como tapa buraco nas aulas de Educação Física.
120. Em outra escola a participação dos bolsistas do PIBID era efetiva.
121. Sendo bolsista do PIBID tinha autonomia para participar das reuniões de pais.
122. Acredita que se todos os alunos tivessem participado do PIBID a formação teria sido mais proveitosa.
123. O PIBID aumentou a aproximação entre universidade e escola.
124. Contribuição do professor da escola na formação do bolsista.
125. Construção de relatos de experiências para ser publicada em livros.
126. O conteúdo da publicação era a atuação na escola na condição de professores em formação.
127. Construção de portfólios que continham as aulas, os planos de aulas e os planos de ensino.
128. Importante à relação de troca entre os professores da escola e os alunos bolsistas.
129. Essa relação permite a ressignificação da prática pedagógica de ambos que participam do PIBID.
130. A importância do professor da rede está interligado com a universidade que é o local onde está acontecendo as transformações e as pesquisas.
131. A pesquisa no grupo Andora gira em torno de resgatar as manifestações culturais.
132. Ser participante do grupo Andora fez com ampliasse os meus conhecimentos sobre a cultura popular.
133. O grupo Andora tem me proporcionado conhecer não só a nossa cultura capixaba, brasileira, mas a cultura de outros países.
134. Com o grupo ampliou-se a participação em eventos em diversos lugares.
135. Conhecimento sobre diferentes culturas, diferentes realidades.
136. Por meio do Andora tem-se uma formação humana.
137. Levarei todo o conhecimento adquirido por meio da dança para o contexto da Educação Física na escola.
138. Durante toda a infância e adolescência houve aproximação com os esportes.

165. Teve contato com o Beach Soccer na praia em uma escolinha.
166. O Beach Soccer era uma prática que eu não dominava.
167. Caso eu precise dar esse conteúdo na escola eu vou saber passar.
139. Tinha a concepção que ao ingressar o seu conhecimento sobre esportes seria potencializado.
140. A parte mais técnica dos esportes durante o curso ficou a desejar.
141. O currículo possui falhas quando se trata das questões práticas dos conteúdos da Educação Física.
142. Mudou a concepção sobre a Educação Física no decorrer da formação inicial.
143. A mudança de pensamento deu-se pelos lugares que frequentou.
144. A mudança de pensamento deu-se pelas discussões e debates em sala de aula.
145. A inserção no PIBID deu uma melhoria na formação.
146. Conseguiu articular o conhecimento adquirido na graduação com a prática vivenciada na escola.
147. O objetivo do PIBID tinha a pesquisa como eixo central da formação.
148. Todo material construído no PIBID tornou-se um capítulo de um livro na forma de narrativa.
149. A proposta do livro era oferecer aos professores possibilidades de práticas pedagógicas.
150. Pesquisa sobre conteúdos novos.
151. Para trabalhar com os jogos não tínhamos conhecimento prévio.
152. Com o PIBID vivenciei todos os atravessamentos do cotidiano escolar.
153. Participação em conselhos de classe e reuniões de pais.
154. Estar no PIBID em contato com a escola, a gente se sente professor.
155. Construção da identidade do professor ao entrar em contato com a escola durante a graduação.
156. Ingresso em projetos de iniciação científica.
157. A iniciação científica tem relação com o que vinha sendo feito no PIBID.
158. Realiza estudos históricos em revistas da área.
159. O estudo em revistas tem o objetivo oferecer subsídios para a prática docente.
160. Com a iniciação científica melhorou a escrita.
161. Com a iniciação científica ampliou a compreensão do campo.
162. Começou a ler autores de referência da área.
163. No momento que você entra na pesquisa você começa a ser instigado a ir mais além.
164. Após a graduação pretende dar continuidade aos estudos.
168. Trabalho também com a escolinha de futsal.
169. Com o futsal eu já me sinto familiarizado.
170. Já havia vivenciado o futsal anteriormente a graduação.
171. Dominava a técnica do futsal.
172. Conhecimento prévio acerca dos conteúdos da Educação Física.
173. A escolha pelo curso de Educação Física foi pelo gosto em praticar esportes e atividades físicas.
174. Não tinha conhecimento sobre o curso da Licenciatura.
175. Escolhi a Licenciatura porque era no turno matutino.
176. Ao participar de projetos e pesquisas dentro da universidade foi criando o sentimento de ser professora.

177. Participar de projetos você ganha bolsas remuneradas.
178. No PIBID criei a segurança de que posso ser professora.
179. Desde o início da graduação eu vivo a escola.
180. O PIBID foi o ponto de partida para a construção da identidade docente.
181. Sentimento de medo ao dar aula de Educação Física na Educação Infantil.
182. Dificuldades em trabalhar com a Educação Infantil.
183. Você se torna professora quando tem desafios e consegue supera-lo.
184. Hoje eu consigo dar aula de Educação Física na Educação Infantil.
185. Nas primeiras aulas que dei na escola eu chorava muito.
186. Apropriei-me das ideias, do jeito e dos gestos da professora supervisora.
187. A interação entre o professor da escola e o aluno da graduação é fundamental.
188. Criou-se uma professora que consegue lidar com os desafios que a escola traz.
189. Os desafios encontrados em dar aula são encarados como momentos de formação.
190. Os desafios em dar aula na Educação Infantil foram relatados em um artigo publicado.
191. Tornar-se professora é uma construção mesmo.
192. O PIBID me marcou pela evolução que tive ao dar aula.
193. O PIBID foi muito formativo.
194. Construção de planos de aula antes mesmo de ter visto nas disciplinas curriculares.
195. Ideia de formar professor pesquisador.
196. Precisava ficar informada sobre o que estava acontecendo na Educação Física.
197. Os estágios supervisionados obrigatórios não são suficientes.
198. Os estágios não te capacitam para dar aula.
199. Os projetos da universidade chegam para potencializar a formação.
200. Os alunos deveriam passar pelo PIBID.
201. O estágio supervisionado não é suficiente na formação.
202. Comparação entre a experiência no PIBID com os estágios supervisionados.
203. Ninguém aprende a dar aula em quatro intervenções na escola.
204. Participar do grupo Andora possibilitou viajar e conhecer a cultura popular.
205. Passei a conhecer as danças populares do nosso Estado que antes eu desconhecia.
206. O aprendizado das danças do grupo Andora levei para outros projetos.
207. O objetivo do grupo é formar professores que trabalhem com a cultura popular dentro da escola.
208. Queria viver diferentes projetos na universidade.
209. Ao participar de diferentes projetos saio mais diferenciada para o campo de trabalho.
210. A recreação me ajudou bastante em como chamar as crianças, em ser mais criativa.
211. Com as viagens tem-se um intercâmbio muito forte entre as culturas.

212. Oficina de danças com outros grupos de dança.
213. Aprende novas danças populares.
214. Trouxe elementos das viagens para as aulas na escola.
215. O meu TCC é fruto das experiências na formação inicial.
216. No TCC relato a importância do acadêmico em viver a universidade.
217. Importância do acadêmico em participar de projetos dentro da Universidade.
218. A recreação que faço nos finais de semana ajudou muito nas aulas.
219. Aprendi recreação vendo outras pessoas fazendo.
220. A recreação também foi um meio de cobrir os gastos financeiros no período da faculdade.
221. Nunca imaginei que conseguiria sair do Brasil fazendo faculdade de Educação Física.
222. Conhecer outros países por meio da dança é um orgulho para a minha família.
223. Fui a primeira pessoa da família a concluir o Ensino Superior.
224. A dança como conteúdo da Educação Física vai estar presente nas minhas aulas.
225. O aluno da escola deve vivenciar um pouco de cada coisa.
226. Sabe das dificuldades encontradas no contexto escolar para trabalhar com uma grande variedade de práticas esportivas e culturais.
227. O desejo da busca pelo conhecimento dos conteúdos despertou a partir dos projetos em que participo e não das disciplinas.
228. Muitas disciplinas não tinham necessidade, muito repetitivas.
229. A experiência de estar na escola foi sistematizada em um relato de experiência para ser publicado.
230. A pesquisa sempre esteve presente desde o início da graduação.
231. Já era professor de História antes de ingressar no curso de Licenciatura em Educação Física.
232. A Educação Física consegue se aproximar mais do aluno pelas aulas acontecerem em um espaço aberto e mais informal.
233. Sempre gostei de esportes e gostei de ensinar, independente de ser Educação Física ou História.
234. Gosto do espaço da escola e de lidar com os alunos.
235. O Laefa proporciona uma experiência de vida.
236. Participar do Laefa é mais uma formação humana do que uma formação profissional.
237. Enquanto foi professor teve alunos com deficiência e não conseguia dar atenção necessária.
238. Percebeu-se a inclusão como uma lacuna na formação do professor.
239. Fazer parte de uma turma considerada imatura foi algo que me marcou muito.
240. As opiniões não eram aceitas entre os colegas inviabilizando qualquer debate e discussão.
241. Apesar de ser uma turma complicada via-se um potencial muito grande para serem professores.
242. Na Educação Física a gente aprende muito com o colega ao lado.
243. A gente aprende com a experiência do colega com determinada prática esportiva e cultural.
244. O PIBID me levou a pesquisar muito.

245. O PIBID me possibilitou levar conteúdos diversificados para os alunos da escola.
246. Toda semana que íamos para a escola era um desafio.
247. A pesquisa está ligada ao fato de pesquisar maneiras e formas de dar conteúdos diferentes.
248. A pesquisa era sempre algo que foge da zona de conforto.
249. Aprendemos com a universidade a dar aula no PIBID.
250. O tempo que fiquei no PIBID foi basicamente o tempo todo dentro da escola.
251. Na Educação Física foi consegue fazer aulas diversificadas.
252. Assumir a profissão de professor transcende a sua função profissional.
253. A Educação Física continua sendo uma ferramenta muito boa de contato com esse aluno que tem problemas que vão além da escola.
254. Sou muito crítico com o currículo de formação.
255. O currículo deixou a desejar nas questões práticas da Educação Física Escolar.
256. O curso do bacharelado acaba tendo mais conteúdo para lidar com o aluno da escola do que o próprio professor de Educação Física deveria ter nas disciplinas.
257. Para preencher as lacunas na Licenciatura recorri até as disciplinas do Bacharelado.
258. Procurei o Bacharelado para aprofundar os conhecimentos sobre o funcionamento corporal.
259. Uma área complementa a outra.
260. Não se considera um aluno “padrão” para falar sobre a sua formação.
261. Chegar até a universidade por obrigação de terceiros.
262. Passa no vestibular sem ter estudado.
263. Ao concluir o curso não pretende ser professor de Educação Física no contexto escolar.
264. Via o sofrimento da mãe que também é professora.
265. Ser professor não é pra mim.
266. Tem dificuldades em ensinar.
267. Se for pra ser um professor medíocre acho melhor nem ser.
268. As experiências trazidas pelos professores formadores foram ruins.
269. O que mais me marcou foram vivências ofertadas pelos amigos de turma.
270. Os eventos científicos como o CONESEF foram marcantes.
271. Os estágios supervisionados foram o que tiveram mais utilidade.
272. Na graduação via-se muita teoria e pouca conexão com a prática.
273. O que mais faltou foi à prática.
274. O que faltou foi relacionar a teoria e o contexto escolar.
275. Formação de professor pesquisador.
276. Formação voltada para fazer pesquisas científicas.
277. Para ser um bom professor o aluno em formação não precisa necessariamente participar de um laboratório de pesquisa.
278. Na participação do LAEFA que foi onde literalmente aprendeu a dar aula.
279. No LAEFA o professor formador está mais interessado em como os alunos irão atuar.

280. Participar do laboratório LAEFA foi mais uma experiência que afirmou que não quero ser professor.
281. Diferentes concepções dos professores universitários acerca da construção de planos de aula e planos de ensino deixavam os alunos confusos.
282. Leituras difíceis no início da graduação que eram incompreensíveis para os alunos.
283. Ser professor de Educação Física não precisa ficar trancado dentro da sala de aula necessariamente.
284. Profissão que pode trabalhar em espaços mais livres.
285. Não sabia ao certo a diferença entre Licenciatura e Bacharelado.
286. Identificação com o curso no decorrer da formação.
287. Concepção de um curso voltado para discussão voltada para exercícios físicos, esporte e academia.
288. Outra identidade que eles dão para a Educação Física no CEFD.
289. Não participou dos projetos na universidade, pois precisava trabalhar.
290. O curso é insuficiente para me formar e para tratar de certos temas dentro da escola.
291. A busca pelo conhecimento será constante.
292. Foi um grande aprendizado estudar em uma turma mais jovem.
293. Leva conhecimento adquirido na universidade para o mercado de trabalho onde já estava inserido.
294. Enxerga a profissão docente como um bom mercado para trabalhar.
295. Gostava de esportes.
296. Quando chegou ao curso da Licenciatura em Educação Física teve um choque de realidade.
297. Ajustou-se a realidade que encontrou.
298. Identificação com as questões pedagógicas do curso.
299. Ressalta a importância da prática na formação.
300. O estágio supervisionado como um espaço importante para a prática.
301. No grupo do estágio supervisionado dá para identificar as habilidades de cada um componente do grupo.
302. Por seu um aluno mais velho do que a grande maioria percebeu que estava contribuindo com a formação dos colegas.
303. Foi um choque de realidade ao se deparar com a Licenciatura.
304. Compara a formação mais como um perfil de pedagogo.
305. Demorou para entender a dinâmica do curso da Licenciatura.
306. No processo acabou se reconhecendo como professor.
307. Pegou disciplinas no Bacharelado na área da saúde.
308. Com a visão docente começar a enxergar os problemas educacionais de maneira mais ampla.
309. A faculdade e o serviço ajudaram muito na hora de elaborar projetos da Guarda Municipal que atuam em escolas.
310. Os alunos da Licenciatura tem pouco contato com o Nupem, caracterizado como algo negativo.
311. Sabia que queria ser professor.
312. Não possui expectativas em relação ao curso de Licenciatura.
313. Sabia que não seria somente esportes.
314. Ao perceber que o curso era teórico aceitou assim mesmo.
315. O PIBID deveria ser para todo mundo.

- 316. Os estágios deveriam ser parecidos com o PIBID.
- 317. Os estágios não foram marcantes pra mim.
- 318. Os estágios são muito facilitados para os alunos.
- 319. No PIBID a sua responsabilidade era maior.
- 320. Os conteúdos exigiam pesquisa e busca pelo conhecimento.
- 321. Trabalhar com Ecoterapia me ajudou a quebrar um pouco do preconceito que tinha.
- 322. Relação aluno da graduação e professor deveria ser mais próxima quando se trata do estágio.
- 323. No estágio supervisionado você pode passar por ele sem dar nenhuma aula.
- 324. Considera uma aula boa quando me sinto bem também.
- 325. O PIBID como uma fonte de renda.
- 326. Procura de uma ocupação no período da tarde.
- 327. Comecei a dar aula na escola e me considerava bem perdido.
- 328. Amadurecimento nos seis primeiros meses como bolsista.
- 329. As experiências adquiridas na escola tornaram-se capítulo de livro no intuito de ajudar outros professores de Educação Física.
- 330. Ponto positivo no estágio era que o grupo gostava de trabalhar conteúdos que os desafiavam.
- 331. Trabalhar com basquete em uma escolinha de esportes também foi considerado um desafio.
- 332. A licenciatura me ajudou muito na escolinha no modo de entender o aluno.
- 333. Uma das coisas mais marcantes na graduação foi o convívio diário com a turma da graduação.
- 334. Os conflitos existentes fez com que aprendesse a compreender o outro.
- 335. O convívio com a turma tinha muitos conflitos de opinião.
- 336. Aprendi a respeitar a opinião do próximo.
- 337. Discordância sobre a opinião de alguns professores.
- 338. No momento da prova fiquei coagido e coloquei a opinião do professor para receber a nota que precisava para passar.
- 339. Optei por me matricular em oficinas de docência que os alunos de maneira geral não gostavam de pegar.
- 340. Não consegue estabelecer relações entre as disciplinas de maneira geral com as experiências que teve na prática.